







GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO



*SEIEM*

# Universidad Pedagógica Nacional

UNIDAD 151, TOLUCA

## LOS AMBIENTES AFECTIVOS:

UNA PROPUESTA PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA SIMBÓLICA  
EN LA ESCUELA SECUNDARIA

## PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A

**LETICIA LÓPEZ RAMOS**

MATRÍCULA: 20111510027

DIRECTORA DE TESIS:

**MTRA. RAFAELA RAMÍREZ RAMOS**

TOLUCA, MÉX., DICIEMBRE DE 2014



GOBIERNO DEL  
ESTADO DE MÉXICO



GENTE QUE TRABAJA Y LOGRA  
**enGRANDE**

**SEIEM**

“2014. Año de los Tratados de Teoloyucan”

**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN**

Toluca, Méx., a 08 de diciembre 2014

**C. Leticia López Ramos**

**Matrícula: 20111510027**

**Presente:**

En mi calidad de Presidente del Consejo de Posgrado y después de haber analizado el **Proyecto de Intervención Educativa**, titulado: **“Los ambientes afectivos: una propuesta para disminuir la violencia simbólica en la escuela secundaria”**, Tesis presentada por usted para obtener el grado de **Maestra en Educación Básica**, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos vigentes para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar **SIETE** ejemplares impresos en tamaño carta y **Dos** en **CD-R rotulados (No regrabables)**, como parte de su expediente al solicitar el examen.

**Atentamente**

**“Educar para Transformar”**

GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO



SERVICIOS EDUCATIVOS  
INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD 151 TOLUCA

**M. en C. Isaías González Pérez**

**Director de la UPN, Unidad 151, Toluca.**

IGP/RSC\*

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN  
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
UPN UNIDAD 151 TOLUCA**





“2014. Año de los Tratados de Teoloyucan”

**Asunto: Acta de la Comisión Revisora**

Toluca, Méx., a 04 de diciembre de 2014.

**M. en C. Isaías González Pérez**  
**Presidente del Consejo de Posgrado**  
**de la UPN Unidad 151, Toluca.**

**Presente:**

Por este medio le comunicamos que la **Comisión Dictaminadora** designada para analizar el **Proyecto de Intervención Educativa**, titulado: **“Los ambientes afectivos: una propuesta para disminuir la violencia simbólica en la escuela secundaria”**, Tesis, que presenta: **Leticia López Ramos**, con número de matrícula: **20111510027** de la **Maestría en Educación Básica**, para sustentar examen profesional, ha considerado que el trabajo reúne las características de contenido y calidad necesarias para que sea impreso y se entregue a la Coordinación de Titulación para la designación de fecha de examen.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

**Atentamente**

Mtra. Rafaela Ramírez Ramos

DIRECTOR DE TESIS

Mtro. Alejandro Pérez de Paz

LECTOR

Mtro. Isaías González Pérez

LECTOR

Mtra. María Elena Alcántara Vargas

LECTOR

IGP/RSC/fgb

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN**  
**SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO**  
**DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR**  
**UPN UNIDAD 151 TOLUCA**

ASUNTO: **Constancia de Terminación**

Toluca, Méx., a 22 de Junio de 2013

**C. LIC. LETICIA LÓPEZ RAMOS**  
No. DE MATRÍCULA 20111510027

Por medio del presente, comunico a usted que su trabajo de titulación con la opción **PROYECTO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**, en la modalidad de **TESIS**, titulado **“LOS AMBIENTES AFECTIVOS: UNA PROPUESTA PARA DISMINUIR LA VIOLENCIA SIMBOLICA EN ESCUELA SECUNDARIA”**, para obtener el grado de Maestra en Educación Básica, se considera terminado y aprobado, por lo cual puede proceder a ponerlo a consideración de la H. Comisión de exámenes profesionales.

Sin más por el momento, quedo de usted.

ATENTAMENTE

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Rafaela', with a large, stylized flourish extending to the right and a horizontal line underneath.

Mtra. Rafaela Ramirez Ramos

## **Dedicatorias**

A Dios

Por darme una inagotable fortaleza, alimentar mi fe y mantener encendida la luz de la esperanza.

A Jorge Luis, mi esposo

Por su apoyo y paciencia en este caminar juntos,  
por regalarme su tiempo para concretar mis logros.

A mis hijos

Fuente de alegría constante y motivo de cada proyecto emprendido.

A mi madre

Porque me enseñó que el sacrificio y la constancia son esenciales en la vida,  
por ser una mujer admirable que me educó con sabiduría.

A mis hermanos

Aunque lejos físicamente, siempre a mi lado con sus palabras de aliento, los amo.

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

I.CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Y DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO	13
1.1 Contexto económico político	14
1.2 Política educativa nacional	20
1.2.1 Reforma Integral de la Educación Básica	26
1.3 ¿Por qué inclusión?	29
1.3.1 La inclusión en el contexto escolar.	32
1.4 Diagnóstico	36
II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA, CONCEPTUAL FILOSÓFICA	56
2.1 Comprender la diversidad	57
2.2 La afectividad	63
2.3 Violencia simbólica	70
2.4 Ambientes de aprendizaje y ambientes afectivos	77
2.5 Currículo, diversidad y violencia	90
III. FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO	94
3.1 Educación inclusiva	95
3.2 Aprendizaje colaborativo e inclusión social	103
3.3 Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey	106
3.3.1 La percepción emocional	109
3.3.2 La facilitación o asimilación emocional	109
3.3.3 La comprensión emocional	110



3.3.4 Regulación emocional	111
3.5 Intervención socioeducativa	112
IV. ESTRATEGIAS Y METODOLOGÍAS DE INTERVENCIÓN	116
4.1 Diseño del proyecto de intervención	117
4.1.2. Estrategia de intervención: <i>Creación de Ambientes Afectivos</i>	118
4.2 Aplicación de proyecto de intervención	150
4.3 Evaluación	169
Conclusiones	181
Referencias bibliográficas	184
Anexos	190

## Introducción

La violencia es un fenómeno que se advierte cotidianamente en los centros educativos, se presenta como una forma de relación social concreta, que alude a los tipos de interacción que existen entre los integrantes de la comunidad escolar. En este contexto las consecuencias que se derivan de la violencia son considerables derivando en la falta de interés, la escasa motivación, afectación física, psicológica, los problemas de aprendizaje y la deserción entre otras.

La educación se caracteriza por la relación interpersonal y toda relación interpersonal está impregnada de afectos, es decir, la dimensión social influye en el aprendizaje de tal manera que los conflictos que surgen en este ámbito, como las dificultades de aprendizaje, el estrés ante los exámenes, la rivalidad entre pares, los pleitos, el Bullying, el abuso de autoridad, la indisciplina, la tensión en la vida cotidiana del aula, la necesidad de responder a las exigencias, entre otros, afectan al colectivo escolar, provocando: irritabilidad, depresión, angustia, desequilibrio emocional, ansiedad, lo cual demanda una educación afectiva.

La enseñanza al estar dirigida por personas y hacia personas, involucra emociones y de manera puntual en la escuela secundaria, puesto que los adolescentes atraviesan por cambios propios de esta etapa, por lo que se debe fortalecer el autoconcepto, la autoestima y la convivencia armónica. De ahí la propuesta que sustenta este trabajo: *Creación de ambientes afectivos*, cuyo objetivo es generar interacciones cotidianas de calidad en la comunidad escolar. En el proyecto se destaca el papel del docente como agente en la construcción de relaciones interpersonales, como mediador de la violencia simbólica incrustada en el sistema escolar y como creador de ambientes afectivos.

Plantear la necesidad de repensar los ambientes de aprendizaje y modificar de forma coherente las interacciones y procesos implicados en ellos, precisa de los docentes un cambio sustancial y no las modificaciones cosméticas que solo cambian la apariencia, exige comprender cómo la parte afectiva del ser humano

influye en su conducta y cómo aprovecharla en la práctica cotidiana del proceso educativo.

El aula es un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que vale la pena vivir, observar, analizar, cuestionar y reformular, motivo que condujo a utilizar la investigación acción como una herramienta útil en la reflexión crítica sobre la realidad que se vive en los salones de clase y la búsqueda de soluciones en colectivo para mejorar la práctica educativa.

La propuesta de intervención se dirige a disminuir la desigualdad, discriminación y violencia, para asegurar la inclusión de los escolares en un ambiente de trabajo caracterizado por el respeto, la colaboración y la autorregulación; lo que exhibe la importancia del trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela secundaria.

El trabajo se fundamenta en tres puntos medulares: la investigación acción, el diagnóstico participativo y la propuesta de intervención, mismos que se exponen con el estilo de publicaciones APA (American Psychological Association) sexta edición, así como de las reglamentaciones establecidas por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 151, Toluca.

El contenido se divide en cuatro capítulos, el primero describe el contexto problematizador, que parte de la economía capitalista y el sistema neoliberal, su influencia en la educación y las políticas de diversos organismos; posteriormente se hace un breve recorrido histórico de las políticas educativas en México y la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) dando énfasis a la inclusión.

Aborda el diagnóstico participativo realizado en la Escuela Secundaria Federalizada “Cuauhtémoc”, las características de la comunidad, de la escuela y el tipo de trabajo que llevan a cabo los docentes. En este apartado también se define la problemática, las causas que la están generando, las consecuencias y las posibles estrategias de solución que se aplican en la fase de intervención.

En el capítulo II se explica el concepto de diversidad como un referente obligado de la inclusión, se exponen las categorías de análisis detectadas en el proceso de investigación y en las que se quiere incidir con la propuesta de intervención. Fundamenta la creación de ambientes afectivos como una estrategia para desarrollar las habilidades básicas que sustenta Goleman.

El capítulo III plantea la inclusión como un principio pedagógico cuyo objetivo es atender la diversidad con base en el respeto a los derechos humanos, asimismo la contraparte representada por las formas de exclusión que mantiene la escuela; señala el aprendizaje colaborativo y cooperativo como una forma de trabajo que permite la inclusión del alumnado pero a su vez refiere la preparación del docente para su aplicación; el capítulo concluye con el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey que reconoce la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento.

El capítulo IV constituye la parte sustancial del proyecto de intervención, en él se detalla, mediante las cartas descriptivas la planeación de las metas y objetivos, los recursos humanos, materiales y económicos, los programas y las normativas de acción; describe en un segundo apartado la aplicación de la estrategia diseñada, y despliega en un tercer subtema el análisis del proceso, así como los resultados obtenidos mediante la estrategia de investigación general denominada “Evaluación Iluminativa”.

Como último apartado se exponen, con base en el análisis y la reflexión, las conclusiones finales.

El proyecto tiene la intención de ser consultado y/o aplicado por los maestros interesados en la temática, o bien, en los centros escolares con índices de violencia que requieran mejorar las interacciones cotidianas; también se ofrece como una alternativa para hacer cambios significativos en la inclusión escolar, el ambiente de aprendizaje, el nivel de aprovechamiento y el desarrollo de la inteligencia emocional.

# **CAPÍTULO**

## **I**

# **CONTEXTO PROBLEMATIZADOR Y DIAGNÓSTICO SOCIOEDUCATIVO Y PEDAGÓGICO**

## 1.1 Contexto económico político

Una sociedad o comunidad se define a partir de la estructura de relaciones entre organizaciones y grupos, las primeras de orden político, económico, laboral, cultural y educativo. Cada grupo o sociedad parte de su interpretación de la realidad, dada por los elementos ideológicos, culturales, demográficos, económicos, ecológicos. Entre los grupos y organizaciones, se produce un intercambio de información que enriquece el análisis y comprensión del contexto en diferentes aspectos (Pascual, 2007).

En lo económico se han dado transformaciones a nivel mundial impactando en diversas áreas, modificando significativamente la forma de acumulación y de regulación, perturbando el modo de gestionar las desigualdades e inequidades, por lo que ha sido necesario establecer políticas compensatorias a través de los sistemas educativos.

*Es indudable que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que solo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo verdaderamente crucial de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos. Demeritando el eminente carácter social y ético del acto educativo. (Díez, 2010, pág. 33).*

El mercado laboral ocupa a los más competentes, excluyendo a otros sectores de la población por razón de sexo, etnia, edad, inmigrantes, jóvenes y jubilados sin los recursos necesarios. (Pascual, 2007).

Así, la promesa de la educación de proporcionar un mejor nivel de vida, ascenso social y bienestar, se ha ido diluyendo gracias a las políticas neoliberales que se han instaurado en muchos países, incluido México. En este contexto económico caracterizado por la competitividad, el mercado laboral se ciñe, evitando la oportunidad de competición igualitaria, acabando con las expectativas de jóvenes y adolescentes, quienes decepcionados e insatisfechos buscan otras formas de lograr sus metas.



*El neoliberalismo es una estrategia política con la cual el capital monopólico y las burocracias políticas o élites gubernamentales de las grandes potencias se adaptan al contexto de la globalización y promueven una forma de inserción de las naciones, las comunidades y los individuos en ella y un modo particular de regulación mundial en su seno. (Ramos, 2004, p. 100).*

Esta estrategia representa una acción consciente y relativamente concertada entre los principales núcleos de poder del mundo, como lo es el grupo de las siete potencias (G-7 Alemania, Canadá, Estados Unidos, Francia, Italia, Japón y Reino Unido) y sus niveles subordinados, entre ellos: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y en ocasiones la misma Organización de las Naciones Unidas (ONU) que muestran una imagen formal de independencia y representatividad de las naciones en su conjunto pero están en función de este grupo (Ramos, 2004).

De estas instancias emanan propuestas teóricas, económicas y políticas, así como medidas globales que son impulsadas tanto por los gobiernos, como por las grandes empresas, lo que permite aproximarse a una visión más completa del neoliberalismo y de lo que significa: *“El reconocimiento explícito de la necesidad de la desigualdad y la inequidad como valores positivos que garantizan el desarrollo y la misma sobrevivencia de la humanidad” (Udry, 1996, citado en Ramos, 2004, pág.115).*

Desde sus planteamientos Bourdieu (2002) afirma que el neoliberalismo tiene una gran fuerza simbólica que logra duplicar la fuerza de las realidades económicas que busca mostrar, y enfatiza:

*La política neoliberal puede juzgarse hoy por los resultados conocidos por todos, a pesar de las falsificaciones, basadas en manipulaciones estadísticas, que quieren convencernos de que Estados Unidos o Gran Bretaña llegaron al pleno empleo: se alcanzó el desempleo en masa; apareció la precariedad y sobre todo la inseguridad permanente de una parte cada vez mayor de los ciudadanos, aun en las capas medias; se produjo una desmoralización profunda, ligada al derrumbe de las solidaridades elementales, incluidas las familiares, con todas las*

*consecuencias de ese estado de anomia: delincuencia juvenil, crimen, droga, alcoholismo, regreso de movimientos fascistas, etc.; se destruyeron las conquistas sociales y hoy se acusa a quienes las defienden de ser conservadores arcaicos. A todo esto se agrega la destrucción de las bases económicas y sociales de los logros culturales más preciados de la humanidad. (pág.32)*

En síntesis, el neoliberalismo es una teoría económica fundamentada en la denominada ley del mercado, es decir, la ley del más fuerte, cuyo fin es la creación de riquezas concentradas en unos cuantos; se caracteriza por el individualismo utilitarista (el dinero es un instrumento para medir el placer), por las propuestas económicas que cuidan los intereses de las grandes empresas transnacionales y de los gobiernos de las potencias; se acompaña de rasgos racistas y la disminución de la acción política del estado.

Por otra parte, el neoliberalismo va de la mano con la “*globalización*”, término que se usa para referirse a procesos que no son únicamente de carácter económico, abarca lo político, social, ambiental, tecnológico y cultural, rebasando las fronteras nacionales por la creciente interacción e interdependencia entre los países y los mercados.

El fenómeno globalizador pretende imponer la creencia de una “*supuesta expresión de la voluntad y el interés de todos los hombres de convivir económicamente en un espacio común, sin desigualdades ni hegemonías evidentes y como resultado de una aparente victoria definitiva del capitalismo*” (Caputo, 1993, citado en Ramos, 1994, pág. 24).

Sin embargo, en la realidad se observan relaciones de dominación entre las naciones, clases e individuos, generando a su vez una marcada desigualdad económica, social y cultural así como la imposibilidad de que las economías pobres puedan transitar a otras de mayor prosperidad.

Estas relaciones en donde se imponen políticas y modelos económicos representan la llamada “*violencia estructural*” en la que además el dominado, pierde poco a poco los lazos de identidad nacional al debilitarse el estado, así como el diseño de alternativas para el desarrollo nacional, provocando también el aumento de los flujos migratorios de trabajadores de los países y regiones

pobres a zonas económicas más prósperas, además de la apertura indiscriminada hacia el capital externo que se ilustra explícitamente en la experiencia vivida por México con el Tratado del Libre Comercio y la privatización de empresas que antes manejaba el Estado.

Es importante hacer notar que la planificación del desarrollo nacional está supeditada al poder de las empresas transnacionales y de los organismos internacionales que se mencionaron con anterioridad. Un ejemplo de ello, es La Conferencia Mundial de Educación para todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, en la que se reafirma que la educación es un derecho humano fundamental; definió metas y estrategias a fin de satisfacer las necesidades básicas de la educación en el año 2000. Entre las metas principales:- universalizar el acceso al aprendizaje; - fomento de la equidad; - prestar atención prioritaria a los resultados del aprendizaje; - ampliación de los medios y el alcance de la educación básica; - mejora del entorno del aprendizaje, entre otros. Sin embargo, en el año 2000 no se cumplieron los objetivos definidos.

Se observa que las organizaciones internacionales utilizan la retórica orientada al beneficio de la humanidad, pero en realidad mantienen una postura de apoyo hacia la globalización, en consecuencia crean políticas que coadyuvan a sus intereses económicos imponiéndolas a los países en desarrollo de modo que ante la pobreza, la discriminación y la intolerancia se agudizan los problemas de la exclusión y la inequidad.

Aunado a lo anterior, la cultura global se inclina a articular la experiencia cultural de poblaciones físicas e históricamente distantes en marcos comunes gracias al uso de las telecomunicaciones y del transporte permitiendo el contacto de múltiples referentes culturales haciendo más compleja la relación entre colectividad e individualidad.

La cultura global está íntimamente ligada a la tecnología y simultáneamente a la información la cual se ha convertido en determinante social en la inserción de las personas en el medio moderno de vida, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones han impactado a la sociedad logrando modificar la manera de vivir, de comunicar, de producir y de

comercializar; han transformado también los estilos de trabajo, la interacción social así como los campos de la ciencia, la economía y la educación. La información se transforma en el factor clave en los procesos de cohesión, globalización, interconexión organizativa, informatización y producción del conocimiento (Felicié, 2003).

*El sociólogo Manuel Castells (1997) afirma que en distintos estudios se plantea con claridad que el acceso a los medios tecnológicos y el poder que ello conlleva, no sólo se realiza de manera desigual entre distintas regiones, países o personas sino que es hoy en día una fuente de desigualdad en nuestra sociedad (citado en Felicié, 2003, pág.7 ).*

En todo este proceso la educación tiene un papel preponderante, ya que se encarga de reproducir el patrón cultural vigente, mediante modelos educativos que cumplen la función de legitimizar las imposiciones de diversas organizaciones a través del poder que representa la escuela, entre ellas, establecer diferencias como si fueran meramente escolares, contribuyendo a reproducir la estratificación social.

Lo expuesto anteriormente explica de cierta manera por qué las políticas educativas que se han implementado a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) entre otros, imponen a manera de sugerencia el modelo por competencias.

En este contexto las escuelas se someten a las leyes del mercado mediante la evaluación y la comparación internacional, ya que como cualquier organización productora de servicios está obligada a entregar resultados, los cuales sirven como parámetro de selección a las empresas, instituciones y países.

Dicho modelo fue adoptado por México, y se sustenta en la necesidad de formar seres competentes, que además de conocimientos y habilidades, incluyan actitudes y valores para enfrentar con éxito diversas tareas, lo que se traduce en mano de obra calificada capaz de insertarse en el sistema de producción vigente.

Según la UNESCO, las competencias son fundamentales para garantizar el aprendizaje permanente. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) las refieren como:

*Las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas), como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos así como valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.*

El concepto de competencia incluye tres elementos básicos: alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas...La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales (Barriga, 2006).

Sin embargo los planes académicos se enfocan hacia el mundo laboral, a formar para el trabajo especializado, a implementar los idiomas como factor necesario en el mercado, a descartar la formación filosófica o humanística privilegiando el aspecto técnico y utilitarista, a exigir el cumplimiento de los programas, considerando que la atención a la diversidad es un problema que obstaculiza la eficacia instructiva (Díez, 2010).

El modelo por competencias ha previsto también el desarrollo de habilidades digitales pues como se ha planteado son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de un país, pero también son un factor que aumenta la desigualdad entre los países y las personas puesto que en zonas marginadas, sin servicio eléctrico y con niveles extremos de pobreza, las tecnologías están ausentes.

Recapitulando: los sistemas de enseñanza dependen del modelo económico vigente, pero en el proceso de imposición de planes, reformas, enfoques, entre otros, se deja ver de manera implícita y explícita el fenómeno

de la violencia simbólica, el cual se ha constituido como un problema social que está en todas partes, pero de manera específica en los sistemas de enseñanza, la violencia simbólica se ejerce en el Estado y se objetiviza bajo formas de estructuras y de mecanismos particulares. *“Los sistemas culturales funcionan como una matriz simbólica de las prácticas sociales y se constituyen en el fundamento de una teoría del poder, de la reproducción de la dominación”*. (Collazos, 2009, pág. 63).

La dominación se da a través del sistema económico y se cristaliza en el acto educativo, reproduciendo el tipo de seres humanos que el mercado laboral requiere. Por su parte la discriminación, exclusión, racismo, intolerancia y desigualdad son el resultado de la violencia simbólica que existe en todos los ámbitos, especialmente en el educativo.

## **1.2 Política educativa nacional**

Las ideas ya expuestas aportan elementos que permiten comprender como el sistema económico hegemónico determina en gran medida la orientación de las políticas educativas que se implantan en cada país.

En el caso de México, la educación está respaldada por un sistema político neoliberal que en todo el mundo

*se presenta como un plan concentrado entre las fuerzas más representativas del poder político y económico mundial para asegurar la permanencia de **un sistema social injusto y excluyente** a pesar de sus evidencias históricas y actuales en tal sentido, justificando sus acciones a partir de una interpretación sesgada y parcial de la realidad mundial que se despliega en las últimas décadas, es decir, de la globalización y de una crítica que no admite la existencia de mayores bondades en una forma de Estado, el Estado social que en la fase anterior permitió la expansión más grande del modo de producción capitalista.* (Ramos, 2004, pág. 104).

Esta alianza económico política encontró en la educación un medio para difundir una cultura congruente con la nueva estructura social, es decir, la



principal función de la escuela es la reproducción de un orden social que debe ser garantizado, al tiempo que debe reflejar un ideal de igualdad de oportunidades. No obstante, es en la escuela donde se enfatizan las diferencias, donde se perpetúan y refuerzan las ideas de la clase dominante.

En México el sistema educativo se transforma a partir de un periodo de mudanza presidencial, de las presiones que se derivan del orden mundial (globalización y sociedad del conocimiento) y de los cambios propios del sistema. No obstante el punto de referencia parte de la implementación del neoliberalismo.

A finales de la década de los setenta la política global se pone en marcha a nivel mundial a través de la estrategia neoliberal, la cual comienza a fraguarse en nuestro país en el periodo del presidente Miguel de la Madrid (1982-1988).

Durante este sexenio la deuda externa se eleva y el gobierno recurre al Fondo Monetario Internacional (F.M.I) y al Banco Nacional, viéndose comprometido a firmar con ellos cartas de intención en las que aceptaba seguir la política neoliberal y a dar concesiones al capital externo.

En lo educativo, se estableció un plan para la descentralización de la educación, con el compromiso de respetar los derechos y condiciones laborales de los maestros y la estructura nacional sindical. Justificándose con la necesidad de una revolución educativa para elevar la calidad de la educación, usarla como instrumento de igualdad social y hacerla el sustento de la renovación moral de la sociedad (Ornelas, 2008).

En el siguiente sexenio, el gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) entró con la idea de implantar un modelo de descentralización educativa donde ganara terreno la burocracia oficial frente al poder del sindicato. La administración de Salinas se distinguió por un poder manifiesto que legitimó a través de la política educativa e infiltrando la vida sindical.

Salinas Presenta el Programa para la modernización educativa (1989-1994) en el que se alude a la burocratización de la SEP, la baja calidad de la

educación, la inequidad, la irrelevancia de los contenidos y el centralismo del sistema. Con el cual pretendía subsanar dichas deficiencias a través de una reforma académica centrada en los siguientes rubros: la calidad y la relevancia de los contenidos (iniciándose en preescolar), superar el rezago educativo, el aumento de la matrícula y la retención de alumnos pobres y desertores mediante programas preventivos, remediables y compensatorios (Ornelas, 2008).

El secretario de Educación que fungió en ese periodo fue Manuel Bartlett, quien junto con su equipo abrió las consultas al sector público: padres de familia, empresarios, sector privado de la educación y puso mayor atención en las sugerencias de los organismos internacionales como la UNESCO, por primera vez la SEP entabló negociaciones con el Banco Mundial para financiar programas de educación básica.

En este mismo sexenio, Elba Esther Gordillo asume la secretaría general del Sindicato Nacional de los trabajadores de la Educación (SNTE) quien negoció con la SEP el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal, firmado por todos los gobernadores de los estados a excepción del Distrito Federal.

A cambio de su firma para federalizar la educación el sindicato pidió: mantener su estructura nacional, incluir en el acuerdo la revaloración social del magisterio y modelar los mecanismos de la carrera magisterial, además de la reformulación de contenidos y libros de texto, con lo que se regresó a las asignaturas en lugar de las áreas integradas de aprendizaje (Ornelas, 2008).

Según Ornelas (2008), para preservar la supremacía del poder central sobre los regionales, Salinas promueve la reforma al artículo tercero donde se eliminó el estado de excepción para la educación de obreros y campesinos, se estableció la secundaria obligatoria y asentó la responsabilidad del estado de ofrecerla a todos los mexicanos. El modelo de la descentralización del sistema educativo mexicano se formaliza en la Ley General de Educación (LGE), pues manifiesta la aspiración de llegar a un sistema de educación pública nacional donde el gobierno federal norme, financie y evalúe en su

mayor parte, y los estados lo operen con la ayuda de los municipios, pero no manifiesta la soberanía de los estados.

Ya en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) fue creado por la SEP el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) que fue ratificado y ampliado en el programa de desarrollo educativo (1995-2000), incluyendo el diseño, instalación y funcionamiento de los centros de maestros. En la misma administración pero en el año de 1997 se reforma el plan de estudios de la educación normal básica, el nuevo currículo de esta reforma plantea el método de solución de problemas con el fin de que los alumnos aprendan a aprender y asume la tendencia constructivista (Ornelas, 2008)

Tanto el gobierno de Salinas como el de Zedillo incluyeron en sus discursos el conocimiento y la necesidad de que los alumnos aprendan con la consigna de igualdad en la diversidad, lo que aludía a la identidad y a la ética de los docentes.

En el siguiente programa de educación (2001-2006) correspondiente al periodo de Vicente Fox, la SEP reconoció que no se habían universalizado las oportunidades de acceso, permanencia y aprendizaje, ni la vinculación de la educación secundaria con los niveles previos. Faltando dos años para terminar el sexenio, el tres de diciembre de 2004, se publica en el diario oficial de la federación el acuerdo 348 por el que se establece el plan y programas de educación preescolar (Navarro, 2011).

Ese mismo año la SEP expone los problemas de la educación secundaria, entre ellos, la falta de oportunidades de acceso; aumento de la matrícula pero insuficiente atención a la demanda; las diferentes modalidades del nivel (general, técnica y telesecundaria); las transformaciones sociales, económicas y culturales; perfil del docente desligado de los planes y programas, entre otros (Navarro, 2011)

Tras esta exposición de problemas, se ofrece como solución una reforma orientada a transformar las prácticas educativas y articular los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Así la nueva reforma curricular en

secundaria comenzada desde el 2002 pero dada a conocer hasta el 2004 contemplaba un total de ocho asignaturas por ciclo; en español se pasó de cinco a seis horas por semana; matemáticas quedó con cinco horas a la semana; biología, química y física se integraron en una asignatura llamada ciencias y tecnología; en ciencias sociales geografía se cursaría en primero, en segundo historia y en tercero formación cívica y ética; se incluiría una hora de tutoría y el resto de las asignaturas quedaba igual que el plan anterior (lengua extranjera, educación física, artes y asignatura estatal). Perfilando desde entonces el enfoque por competencias y el trabajo por proyectos (Navarro, 2011)

La Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) inició la prueba piloto en el ciclo escolar 2005-2006 en una muestra nacional de escuelas, al tiempo que convocó a una consulta nacional sobre el tema. La RIES no tuvo aceptación debido a los cambios curriculares, a las modificaciones laborales de los docentes y los cambios de organización interna de las escuelas. Durante el pilotaje la SEP decide eliminar el adjetivo “integral” y llamarla simplemente Reforma de la Educación Secundaria (RES). Posteriormente al darse énfasis a la articulación de los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, la Reforma de Educación Secundaria pasó a formar parte de la (RIEB) Reforma Integral para la Educación Básica (Navarro, 2011).

La SEP se vio tan presionada por la poca aceptación de la reforma que reconsideró la propuesta curricular inicial, incrementando a dos los cursos de historia y formación cívica y ética con lo que hacían un total de diez asignaturas por grado. Finalmente el 26 de mayo de 2006 previo al cambio de gobierno foxista al calderonista, la SEP publica en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo 384 por el que se establecían los nuevos planes y programas de estudio para secundaria en todo el país.

En el mismo año, México participó en la evaluación de PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes) proyecto de la OCDE que evalúa a jóvenes de 15 años de edad que estén en cualquier grado escolar a partir del primero de secundaria. PISA se lleva a cabo cada tres años, y evalúa las competencias necesarias para la vida actual en lectura, matemáticas y

ciencias. En México la aplicación de PISA está a cargo del INEE y se hace con una muestra ampliada que permite el análisis por entidad y modalidad educativa. La prueba se aplicó a 57 países y México ocupó el último lugar de los treinta países miembros de la OCDE (Navarro, 2011).

Cabe aclarar que cuando la SEP aceptó participar en la evaluación de PISA la organización curricular de educación básica estaba dispuesta por asignaturas dando énfasis a los contenidos y conocimientos específicos a desarrollar, con un enfoque constructivista (Navarro, 2011)

Ya con los resultados, la OCDE hace las recomendaciones pertinentes, éstas aparecen en el Programa Sectorial de Educación (Prosedu) 2007-2011, el Acuerdo por la Calidad de la Educación (ACE) y por supuesto en la RIEB. Además los propósitos del Prosedu se vinculan con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 sintetizados de la siguiente manera:

Mejorar el logro educativo de los alumnos; ampliar las oportunidades de acceso a la educación para reducir las desigualdades; desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación; desarrollar las competencias para la vida; inserción de niños y jóvenes en la sociedad del conocimiento; equilibrar la formación valoral, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos; fortalecer la convivencia democrática e intercultural; formar ciudadanos responsables capaces de participar productiva y competitivamente en el mercado laboral; corresponsabilizar a todos los actores educativos; promover la seguridad, la transparencia y la rendición de cuentas (Navarro, 2011)

*En el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo de 2008 entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se acordó impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la Educación Básica, así como la enseñanza del idioma inglés desde preescolar y la promoción de la interculturalidad; garantizar la atención de niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, aptitudes sobresalientes, así como articular el Sistema Nacional de Evaluación para que, a partir del establecimiento de*

*Estándares de Desempeño, evalúe a todos los actores del proceso educativo.* (Lujambio, 2011, pág. 2).

El objetivo central de la política es propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional que exige la OCDE.

No obstante a más de veinte años de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), diversas evaluaciones nacionales e internacionales informan que las mejoras del sistema y de las escuelas, pero sobre todo del aprendizaje de los alumnos, son casi nulas y lo que es peor, se han detectado retrocesos (Navarro, 2011).

### **1.2.1 Reforma Integral de la Educación Básica.**

Según Pedró (1998), *“las reformas educativas son expresiones de políticas públicas que se caracterizan porque están dirigidas a la modificación de varios componentes y afectan en su conjunto al sistema que los rige”* (citado en Navarro, 2011, pág. 157).

Una reforma es un proceso a largo plazo, en el caso de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) surge en medio de políticas turbias y minoritarias, cuando socialmente no se mostraba un deterioro de la educación básica, por lo que no había un problema que requiriera de acciones políticas para su resolución, tampoco se mostraron un conjunto de alternativas políticas para darle solución, ni se percibió disposición al cambio por diferentes sectores como fueron el poder legislativo, la sociedad civil, los profesores, el SNTE, especialistas y científicos. (Navarro, 2011).

Incluso la RES fue percibida por amplios sectores como una imposición de la administración federal, misma que aceleró el proceso de cambio curricular, así la RIEB se aplica en forma de pilotaje en 2007; y dos años después es implementada a nivel nacional pese a la advertencia que hicieron varios especialistas a la SEP de que el contenido de los libros de texto era



“deficiente en todos los sentidos y constituye un daño severo a la educación básica” asegurando que había “problemas estructurales, conceptuales y didácticos, que cada consejo había hecho del conocimiento del subsecretario de educación básica y su equipo de trabajo” (El Universal, 2009, citado en Navarro, 2011, pág. 158).

Pese a todo lo mencionado, la RIEB se establece con el propósito de universalizar las oportunidades de acceso, tránsito y egreso de la educación básica sostenida en la equidad, desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje en un marco de estándares reconocido en el espacio nacional e internacional. Busca transformar la práctica docente teniendo como centro al alumno con énfasis en sus procesos de aprendizaje; pretende cumplir con equidad, calidez y calidad un perfil de egreso pertinente y oportuno para el presente y el futuro de México. Propósitos que responden claramente a las recomendaciones de la OCDE

La reforma educativa funge como eje de la articulación de la educación básica, se plasma en el plan de estudios 2011, en el cual se encuentran los propósitos de la educación básica, el enfoque, el currículo, los estándares, el perfil de egreso ,así como los campos formativos que se desarrollarán a lo largo del trayecto educativo que son los siguientes: 1) Lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático, 3) exploración y comprensión del mundo natural y social, 4) desarrollo personal y para la convivencia, que sugieren la continuidad formativa al tiempo que maneja el estudio de los contenidos desde diferentes miradas disciplinares con un carácter integral y considerando los procesos de desarrollo y aprendizaje de los educandos.(SEP, 2011).

La RIEB contempla el trayecto formativo de doce años dividido en cuatro periodos escolares: primer periodo, preescolar; segundo periodo, primero a tercero de primaria; tercer periodo, cuarto a sexto de primaria; cuarto periodo, secundaria; cada uno con estándares curriculares, que son enunciados o indicadores que especifican lo que las alumnas y alumnos deben saber (conceptual o factual), saber hacer (procedimental) y demostrar las

actitudes, saber ser (actitudinal) que adquirieron al concluir cada periodo. . (SEP, 2011).

El currículo 2011 pretende incrementar en forma generalizada y sostenida la calidad de la educación, privilegia el aprendizaje orientado al desarrollo de competencias útiles para la vida y para el futuro del país, establece estándares equiparables con sistemas educativos internacionales en las áreas de Español, Matemáticas, inglés, Ciencias y habilidades digitales e incluye la transversalidad de una formación cívica orientada al desarrollo de valores, actitudes y practicas sustentadas en los principios de la democracia.

La RIEB maneja doce principios pedagógicos entre los que destacan centrar la atención en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje, la planificación como elemento sustantivo, el trabajo colaborativo, generar ambientes de aprendizaje, evaluar para aprender, y de manera muy particular por ser el principio que ofrece un espacio para contrarrestar la violencia simbólica ***“favorecer la inclusión para atender la diversidad”***.

Este último establece que al reconocer la diversidad del país, el sistema educativo hace efectivo el derecho a la educación con un carácter pertinente: al valorar, proteger y desarrollar las culturas y sus visiones y conocimientos del mundo; e inclusivo: al ocuparse de reducir al máximo la desigualdad del acceso a las oportunidades y evitar la discriminación a la que se exponen los educandos.

Sustenta que la escuela promueve el reconocimiento a la pluralidad social, lingüística y cultural del país y del mundo, debe ser un espacio donde la diversidad pueda ser apreciada y practicarse en la vida cotidiana como elemento enriquecedor para todos. (SEP, 2011).

Para lograr este principio se requiere del trabajo comprometido entre autoridades, directivos, docentes y padres, madres o tutores. Además de basar la educación en los derechos humanos y el respeto a la dignidad humana, en los que cualquier estudiante se desarrolle intelectual, social, emocional y físicamente (SEP, 2011).

En cuanto al docente, éste debe darse a la tarea de identificar las barreras para el aprendizaje que presentan las alumnas y alumnos, con el fin de promover y ampliar oportunidades, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en ellos mismos, ayudando con esto a contrarrestar las actitudes de discriminación y mejorar las relaciones interpersonales (SEP, 2011).

Es de reconocer que la RIEB tiene identificados los problemas que han generado las políticas liberales en el seno de la educación, sin embargo esto no garantiza una educación básica de calidad con equidad, *“pues no es ese su verdadero propósito, sino, el cumplimiento de los compromisos contraídos hacia afuera con la OCDE y el mantenimiento del control de un segmento importante de la población con fines políticos, electorales y ahora de negocios”* (Navarro, 2011, pág. 177).

Ante esta situación solo queda aludir a la consciencia de cada uno de los profesionales de la educación, a su ética y compromiso en el ejercicio diario de su labor.

### **1.3 ¿Por qué inclusión?**

Iniciar con una interrogante invita a la reflexión, pero también provoca la esperanza, en un mundo donde la sociedad actual se caracteriza por el individualismo que se refleja en las relaciones, haciéndolas frágiles, pasajeras y etéreas. Tal como lo define Bauman (2003) en la *“modernidad líquida”* donde explica la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada cuyas relaciones están marcadas por un carácter transitorio y volátil. *“La modernidad líquida es una figura de cambio que transita en la sociedad capitalista desde las etapas tempranas de acumulación hasta la fase tardía de la modernidad”* (citado en Vásquez, 2008, pág. 2).

En esta sociedad cambiante e incierta los sistemas de seguridad se han debilitado, el olvido y el desarraigo afectivo son condición para el éxito. Se presenta una nueva (in) sensibilidad que lleva al sujeto a desatender sus compromisos y posponer sus lealtades ante el temor de establecer relaciones duraderas debilitando los lazos solidarios. Al respecto Bauman (2004) *intenta*

*demostrar como la esfera comercial afecta todo y que las relaciones se miden en función de costo y beneficio (citado en Vásquez, 2008, pág. 4)*

Los procesos económicos globalizadores y el sistema neoliberal están generando un tipo de exclusión capaz de liquidar la sensibilidad humana, naturalizando la eliminación del otro. Ante este fenómeno la democracia es incapaz de ofrecer soluciones ya que su discurso no está ligado a cuestiones de justicia social y equidad, por otro lado, se ha detectado que las políticas educativas y sociales que se han implementado en los últimos años están antecedidas por otras que manifiestan grados de marginación, exclusión y desigualdad (Bello & Velázquez, 2010).

Al mismo tiempo la escuela sufre una crisis de identidad, que se muestra en la incapacidad para responder ante la incertidumbre del continuo cambio de los procesos sociales; además de cumplir con la función de reproducir las desigualdades sociales y culturales que en el discurso pretende combatir.

Sumado a esto, las políticas educativas en México muestran una tendencia clara hacia el uniformismo, es decir, hacia el trato igualitarista sin considerar las necesidades individuales de cada alumno o alumna y generando con ello ambientes poco favorables para la convivencia y para establecer relaciones interpersonales (Bello & Velázquez, 2010).

Así mismo en los procesos de selección, clasificación, acreditación y evaluación se manifiesta claramente el fenómeno de la marginación. *“Los marginados son el punto de reunión de riesgos y temores que acompañan el espacio cognitivo. Son el epítome del caos que el espacio social intenta empeñosamente sustituir por el orden” (Bauman, 2004, citado en Vásquez, 2008, pág. 3).*

Las instituciones educativas por encontrarse inmersas en una sociedad diversa acogen estudiantes heterogéneos en cultura, etnia, lengua, clase social, género, capacidad, religión, etc. Esta realidad en un sistema escolar excluyente y con tendencia homogenizadora, acentúa las diferencias y marca la pauta para los conflictos.

Todo lo expuesto constituye el reclamo por ampliar la mirada hacia los fenómenos de exclusión que son en realidad el resultado de la injusticia social. Y que conllevan a la necesidad de promover el reconocimiento y el respeto por la diversidad, a construir la identidad en relación con los otros como sujetos, como iguales con quienes se teje la misma red.

La cuestión está en que la educación posibilita la adquisición de conocimientos, el intercambio de información y la formación personal; no obstante,

*Ignora las peculiaridades y diferencias del desarrollo humano individual y cultural, imponiendo la adquisición homogénea de los contenidos, también olvida los procesos, contradicciones y conflictos en la historia del pensar y del hacer, restringe el objeto de enseñanza al conocimiento, desatendiendo así el amplio territorio de las intuiciones, emociones y sensibilidades, así como las exigencias de los vertiginosos cambios sociales (Pérez, 2004, pág. 77).*

Si las maestras y los maestros no hacen nada por los alumnos y alumnas, tal vez nadie lo haga, por ello el compromiso personal debe de reafirmarse y sostenerse para ir más allá de una asignatura, de la planeación y de los resultados; *“debemos ir también al corazón de cada uno de ellos”* (Fanfani, 2004, pág. 3), los educandos, los que están esperando la oportunidad de ser incluidos en un sistema de exclusión.

En palabras de Freire: *La cuestión fundamental frente a la cual los educadores y educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo.* (Freire, 2006, pág. 86).

También afirma que las relaciones con los alumnos y alumnas deben estar matizadas por el respeto y que la práctica pedagógica impone conocer las condiciones concretas del contexto que los condiciona. Sostiene que es un deber de los docentes conocer la realidad en la que viven los educandos, de lo contrario, será imposible acceder a su modo de pensar y difícilmente se podrá percibir lo que saben y cómo lo saben (Freire, 2006)

El profesorado no puede prescindir del conocimiento de lo que sucede en el contexto concreto de los escolares ni de sus familias, pues éste conocimiento permite en muchas ocasiones entender las dificultades que surgen en el proceso educativo y también permite formular las estrategias adecuadas para minimizarlas o solucionarlas. El factor comunicación entre las maestras o maestros, padres de familia y educandos, constituye la oportunidad de hacer un trabajo conjunto que fortalezca la práctica educativa.

En el entendido de que la inclusión es un objeto de estudio y una entidad social, cultural y educativa en proceso de construcción. El docente es el protagonista educativo que con su aportación comprometida, producto de la investigación en el campo y su cambio de actitud favorecerá la superación de las injusticias sociales.

### **1.3.1 La inclusión en el contexto escolar.**

La escuela secundaria debe ser por excelencia un lugar de convivencia, un espacio donde proliferen las oportunidades para desarrollarse socialmente y donde las relaciones interpersonales constituyan la base de muchos aprendizajes; un sitio abierto para todos en el que los educandos encuentren eco a sus expectativas y puedan realizarse plenamente. Pese a lo anterior, la escuela se mantiene ajena a las problemáticas de los adolescentes, excepto cuando alguien presenta alguna falta a la norma o bajo rendimiento escolar. Por su parte el profesorado, se olvida de dar un trato más personalizado, de desarrollar la autorregulación, así como de crear un ambiente motivante y afectivo que aumente las posibilidades de todos los que interactúan en el centro escolar.

Mediante la observación y recabación de datos a través de la aplicación de distintos instrumentos sobre las dinámicas escolares, las normas que se aplican y la vida cotidiana que se produce en la Escuela Secundaria Federalizada “Cuauhtémoc”, se logró percibir una realidad matizada por diversas situaciones de violencia simbólica y de exclusión.



En primera instancia, en la comunidad escolar se percibe desanimo, descontento, inconformidad, desmotivación y malas relaciones personales, lo que se refleja tanto en el desempeño como en las relaciones con los alumnos. Al respecto el personal expresa comentarios sobre la forma de organización en el plantel, algunos manifiestan que no se les toma en cuenta, que solo reciben órdenes, que pareciera que todo el tiempo los vigilan, que no hay consenso, que se carece de autonomía, que el trabajo en equipo está ausente, que no hay una comunicación adecuada, falta de cordialidad y que la cuestión administrativa los absorbe, en especial con las evaluaciones (conversaciones informales, 2013).

Al respecto los alumnos formulan algunas peticiones escritas en un cuestionario de pilotaje aplicado al inicio de la investigación, mismas que coinciden con las percepciones de los docentes (ver anexo 1).

*“Que los maestros nos hagan caso y que no nos ignoren”*

*“Más comunicación entre maestros y alumnos”*

*“No hay diálogo con los adolescentes”*

*“Que los maestros traten igual a todos”*

Es importante mencionar que en la secundaria “Cuauhtémoc” los alumnos con bajo rendimiento se dividen en dos grupos, por un lado los que están vinculados a problemas de conducta, y por otro los que se marginan. Los primeros presentan una atención dispersa e indisciplina regular y los segundos mantienen una conducta adecuada pero trabajan solos y evitan pedir ayuda a sus compañeros o al profesor, por lo que muchas veces pasan a ser alumnos invisibles, están ahí pero nadie los toma en cuenta. Así la indiferencia se convierte en una forma de violencia que no se ve, pues no se manifiesta falta de respeto pero se ignora a la persona.

En esta comunidad escolar los estudiantes muestran mayor interés cuando se les da un trato más personal, le dan importancia al hecho de recibir atención por parte de los docentes; muestran mayor disposición al trabajo, incluso se entusiasman; experimentan agrado cuando se valoran sus logros; responden mejor en lo académico porque se involucran, además expresan “que

*les gusta estar con maestros que son buena onda”, “que los comprenden”, “que hacen sus clases padres” Cuestionario de pilotaje, (2012).*

Este tipo de comentarios demuestra que la afectividad es importante para los educandos y que en ambientes afectivos responden mejor a las actividades escolares que deben desarrollar. Uno de las características que más valora el alumnado de los docentes, es la capacidad de escucha, ya que la mayoría no mantiene una relación muy cercana con sus padres porque salen a vender, o bien, saben que su forma de pensar está cambiando y no encuentran la comprensión que necesitan en el entorno familiar.

También se observó la tendencia de los adolescentes a reproducir los estereotipos de género, es decir, el modelo socio cultural impuesto de lo que debe ser un hombre y lo que debe ser una mujer, aquí cabe considerar que la localidad presenta rasgos machistas, en este sentido las niñas se quejan de que sus compañeros les hablan con groserías, tiran sus cosas, no aceptan indicaciones, les hacen insinuaciones sexuales, les hablan en doble sentido, a algunas las han manoseado y advierten continuas faltas de respeto.

Esto muestra las relaciones de dominación que se traducen en desigualdad genérica en la que el hombre pretende dominar a la mujer, creando sentimientos de tristeza, impotencia, enojo y detrimento de la valoración personal.

En cuanto a las observaciones de clase realizadas en los grupos de segundo grado, revelan prácticas tradicionales, escaso dominio de los contenidos, confusas estrategias didácticas, clases aburridas, falta de disciplina, limitadas relaciones de convivencia, deficientes procesos evaluativos y escasa valoración de las posibilidades de los alumnos. Son pocos, los maestros que implementan estrategias didácticas que guían su trabajo, actividades motivantes que enganchan al alumno con el conocimiento, logrando actitudes favorables y aprendizajes significativos; desafortunadamente los que se comprometen con su trabajo son los menos.

Cabe subrayar que las observaciones de clase evidencian una escasa motivación. No es difícil afirmar esto cuando los bostezos, el juego, la plática,

las plumas mordidas, las paletas en la boca, los cuchicheos, las risas, entre otras conductas, mostraron la radiografía de una sesión de cincuenta minutos que parecían interminables. Pese a esta situación los educandos asumen la forma de trabajo del docente y con ello muestran su condicionamiento social, es decir, el maestro o maestra son la autoridad y los subordinados deben acatarse a ella.

Otro aspecto de suma importancia que se reveló en este proceso de observar y leer la realidad de la escuela fue la presencia de la discriminación, a la que los alumnos la refirieron por escrito en el cuestionario de pilotaje de la siguiente manera:

- *“Los maestros a veces nada más le hacen caso a los más inteligentes”*
- *“Me tratan bien mis compañeros y pocas veces me agreden porque tengo problema físico”*
- *“Que la maestra 1 trate a todos por igual, no les de preferencia a dos o tres”*
- *“No hay igualdad entre compañeros”, “Discriminación”*
- *“Que los maestros expliquen sin humillar ni regañar”*
- *“Discriminación por aspecto físico” (cuestionario de pilotaje, 2012).*

Estos testimonios revelan malestar, incomodidad y desacuerdo, afectando la esfera emocional, por lo que atenderla implica abrir la puerta de las interacciones y las relaciones a través de la cual se hace posible conocer al “otro”, saber lo que piensa y lo que siente; sobre todo en el periodo de la adolescencia donde las emociones adquieren predominio y es muy común que los adolescentes limiten o cierren la comunicación en la familia en su afán por adquirir independencia, dejando como única salida de expresión el ambiente escolar, hecho que sin lugar a dudas conduce al docente a trabajar con las emociones. *“Más aún: ésta es su primera tarea, porque sin emociones no se crea interés alguno, y sin interés, no hay voluntad de aplicación”* (Fanfani, 2004, pág. 2).

Este breve esbozo de la inclusión en el contexto escolar conlleva a la urgencia de implementar una estrategia para que el alumnado reciba una educación de calidad y acorde a sus características, que atienda a las

dificultades de aprendizaje de cada estudiante y que la participación en la vida escolar sea satisfactoria lo que aumenta las posibilidades de elevar rendimiento escolar.

La estrategia debe orientarse con la Educación Inclusiva, ya que aspira a dar atención a los grupos más vulnerables, los que han sido ignorados o en su defecto han recibido una atención inadecuada.

La inclusión es una oportunidad para sensibilizar, para educar las emociones, para desarrollar la parte del ser que se ha quedado olvidada entre las competencias. Para desarrollar el sentido de lo humano que nos permita vivir con el otro, el diferente, el que es tan valioso como uno mismo.

#### **1.4 Diagnóstico**

Cuando se habla de la escuela, y en particular del nivel secundaria, se habla también de adolescencia, relaciones humanas y por consiguiente de problemas, por lo que es básico tener una referencia del significado de problema, que se define como *“una disconformidad o un obstáculo entre lo que es la realidad y lo que debería ser, una realidad insatisfactoria que requiere ser cambiada”* (Hazz, s/f, pág. 5).

Para resolver los problemas que surgen en una institución educativa es crucial tener conocimiento de lo que sucede en el ámbito concreto de los escolares, acercarse a su realidad, pues ello permite entender las dificultades que surgen en el proceso educativo, en las interacciones cotidianas y en su etapa de desarrollo; con base en lo anterior se formulan estrategias de intervención para minimizar o solucionar la problemática.

El presente trabajo se desarrolla en la Escuela Secundaria “Cuauhtémoc” ubicada en la comunidad semi-urbana de Santiago Acutzilapan, municipio de Atlacomulco, la localidad cuenta con una población total de 5,866 personas de los cuales 2,760 son hombres y 3,106 son mujeres (INEGI, 2012), la mayor parte de la población se dedica a la fabricación y comercio de ollas de aluminio

y peltre, a la compra venta de plásticos, loza, jarcería, flores artificiales, arreglos para fiestas, ropa, etc. y también practica el comercio ambulante, por lo que muchas veces los padres se van a vender a las ferias de otras entidades y los hijos se quedan encargados con algún familiar o conocido, algunos se quedan solos y otros como responsables de sus hermanos menores, sin la vigilancia, cuidado y orientación que requieren.

La sección del centro se ubica sobre la carretera Atlacomulco – Villa del Carbón, allí están instalados los locales comerciales, puestos de comida, farmacias, ferreterías, entre otros, perpendicular a la carretera está la avenida Libertad que es la principal del pueblo y sobre ésta se han extendido los comercios, en esta zona las calles están pavimentadas y las construcciones en su mayoría son de tabique y cemento, además de contar con todos los servicios.

A la entrada de la localidad se encuentra la escuela preparatoria, la delegación y el jardín, enseguida una cancha de básquet bol, después el atrio de la parroquia junto a ella la iglesia y en frente el sitio de taxis, hacia la salida siguiendo por la carretera en dirección a Villa del Carbón se ubica la gasolinera y la Escuela Primaria Federal “Miguel Hidalgo”, en esa zona el comercio se enfoca a la venta de macetas, trastes, cazuelas, anafres, comales, recogedores y adornos de barro.

Por lo descrito se pudiera pensar que Santiago Acutzilapan es un pueblo próspero puesto que lo caracteriza la rama comercial, sin embargo, los contrastes económicos se observan a simple vista cuando se recorren las calles de terracería lejanas al centro, donde las casas son de tabique con techos de lámina, otras de cemento, madera o cartón, sin servicio de agua o de luz, con fosas sépticas o letrinas, donde difícilmente llegan los vehículos y no hay comercios. Marcando una notoria diferencia entre los que tienen posibilidades económicas y los más desfavorecidos.

Si bien, existe diferencia en lo económico, también se denota en lo social a través de las vivencias, las narraciones y las problemáticas de los actores escolares. Reflejando una mentalidad machista, ya que las hijas deben atender a sus hermanos y las labores del hogar, mientras que el padre por ser el que

mantiene la casa es el que manda y en su ausencia lo hace el hijo mayor. Estos datos se sustentan en los comentarios que tanto alumnos como padres y madres de familia expresan en las reuniones bimestrales o en otras actividades que permiten el diálogo.

Estos datos se refuerzan con la opinión del profesorado que en ocasiones al tratar cuestiones de conducta o de aprovechamiento se entera del tipo de interacciones que se producen al interior de la familia. Entre ellas la violencia, el abuso, la infidelidad, el rol doméstico que ocupan las hijas, el abandono, la sumisión, la situación de pobreza, el alcoholismo, la desintegración, en fin, los modos y formas que constituyen lo social y lo cultural de la localidad.

Con lo anterior se evidencia la inequidad de género, los tipos de composición familiar, así como la discriminación y la violencia que surge desde el entorno familiar, mismos que se agudizan por la tradición del pulque y el consumo de otras bebidas alcohólicas, poniendo en riesgo a los adolescentes de convertirse en consumidores.

En Santiago Acutzilapan es todavía frecuente que las familias sean numerosas, lo que implica la irresponsabilidad o el desuso de los métodos anticonceptivos, algunas madres de familia han referido que: “sus esposos les prohíben controlarse” o las amenazan diciendo: “si ya no puedes tener hijos me voy a buscar a otra”. Esta situación no solo lleva al descontrol de la natalidad, sino a la promiscuidad, a la proliferación de las I.T.S., los embarazos no deseados y la vida sexual activa sin protección. El caso es que los alumnos se ven afectados por estas situaciones.

En la tabla 1 se pueden observar los indicadores de rezago social que presenta la localidad. Se advierte que el porcentaje de analfabetas en la población es significativo, así como el hecho de que la “Educación para Todos” está en el discurso pero no en la realidad ya que 392 niños, niñas y adolescentes comprendidos de los 6 a 14 años no asisten a la escuela, más del 50% de la población no ha concluido la educación básica, lo que pone en riesgo la posibilidad de superar la pobreza. Y la mitad de la población no

cuenta con filiación al servicio de salud, situación que puede incidir en el bajo control de la natalidad y riesgos altos de enfermedad.

Tabla 1. Indicadores de rezago social

SANTIAGO ACUTZILAPAN.	2005	2010
Población total	5,503	5,866
% de población de 15 años o más analfabeta	19.89	17.79
% de población de 6 a 14 años que no asiste a la escuela	9.65	6.69
% de población de 15 años y más con educación básica incompleta	65.61	59.09
% de población sin derecho-habienencia a servicios de salud	79.76	50.1
% de viviendas particulares habitadas con piso de tierra	15.86	7.15
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de excusado o sanitario	31.9	16.73
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de agua entubada de la red pública	4.22	6.17
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de drenaje	19.49	17.14
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de energía eléctrica	15.27	4.06
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de lavadora	77.13	64.66
% de viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador	67.51	55.32
Índice de rezago social	- 0.42962	- 0.40112
Grado de rezago social	3 medio	Bajo
Lugar que ocupa en el contexto nacional	0	0

Fuente: Estimaciones del CONEVAL, con base en INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y la ENIGH 2005.  
Estimaciones de CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2010

De acuerdo con los datos del INEGI esta localidad presenta un grado de rezago social bajo pero como se muestra en la tabla 2, el grado de marginación es alto.

Tabla 2. Grado de marginación

Año	2005			2010		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
<b>Datos demográficos</b>						
Total de población en la localidad	2,584	2,919	5,503	2,760	3,106	5,866
Viviendas particulares habitadas	1,185			1,231		
Grado de marginación de la localidad	Alto			Alto		
Grado de rezago social localidad <i>(Ver indicadores)</i>	3 medio			Bajo		
Indicadores de rezago en vivienda <i>(Ver indicadores)</i>						

Fuente: Estimaciones del CONEVAL, con base en INEGI, II Censo de Población y Vivienda 2005 y la ENIGH 2005.

Estimaciones de CONEVAL con base en el Censo de Población y Vivienda 2010.

Según datos del Programa de Infraestructura Básica para la Atención de los Pueblos Indígenas (PIBAI) Santiago Acutzilapan está considerado como una comunidad indígena Mazahua-Otomí, con una población de 2464 indígenas en el 2005. Por el alto grado de marginación que presenta se encuentra incluido en el listado PIBAI 2012. Este programa fue creado para impulsar la atención a las carencias y rezagos en materia de servicios básicos, promoviendo y apoyando las tareas de las demás dependencias federales y los demás órdenes de gobierno.

En la primera tabla se percibe que los servicios básicos no se han extendido a la totalidad de la población lo que se convierte en un indicador de pobreza y desigualdad. *“La falta de estos servicios crea una brecha de atención que se suma a otras barreras, como las culturales y geográficas, que conducen a las situaciones de exclusión que padece la gran mayoría de los indígenas del país”* (CDI, 2011, pág. 2).

En la comunidad de Santiago Acutzilapan se carece de espacios recreativos, deportivos y culturales que coadyuven al desarrollo integral de los jóvenes, y de la comunidad en general; dejando a la escuela la responsabilidad de promover actividades que compensen esta situación.

La población escolar del nivel básico de la localidad se distribuye en cuatro escuelas de preescolar, tres primarias, una preparatoria y la Escuela



Secundaria Federalizada “Cuauhtémoc” (Figura 1) que cuenta con un terreno de 10 077.79 m<sup>2</sup> y una superficie construida de 1 425.72 m<sup>2</sup>, siete edificios en los que se distribuyen diez y seis aulas clase, un laboratorio, taller de carpintería, dibujo técnico, infomática y cómputo, oficinas administrativas, biblioteca, tres salones de medios, sanitarios para hombres y para mujeres, tienda escolar, patio cívico, canchas deportivas (fútbol y básquet bol ), barda perimetral, portón de acceso trasero y frontal, servicio de agua, drenaje, electricidad, teléfono e internet.

Figura 1. Vista frontal de la Escuela Secundaria Cuauhtémoc



Fotografía tomada en trabajo de campo por López Ramos, el viernes 25 de mayo de 2012. Reproducido con autorización.

La plantilla de personal se encuentra conformada por Director, subdirectora, tres secretarías, una prefecta, dos intendentes y dieciséis docentes de los cuales once son hombres y cinco mujeres, respecto a su preparación hay un docente con doctorado, tres con maestría, siete con licenciatura, dos universitarios, dos profesores y un profesional técnico; del total de maestros y maestras ocho se encuentran inscritos en carrera magisterial y solo participan dos; la antigüedad del personal en la escuela varía entre un máximo de veintisiete años y un mínimo de seis meses, mientras que las

edades oscilan entre un máximo de cincuenta y siete años y un mínimo de veintidós (ver anexo 2).

En lo que se refiere la organización del alumnado, se encuentran integrados en cuatro grupos de cada grado con un mínimo de veintinueve y un máximo de cuarenta y dos, la población es de 434 escolares de los cuales 161 conforman el segundo grado, y provienen de las siguientes comunidades:

- Santiago Acutzilapan
- San Bartolo Morelos
- El Salto
- San Pedro del Rosal
- San Felipe Pueblo nuevo
- San Marcos Tlaxalpa
- Rancho San Vicente
- Chivatí
- Santiaguito Maxdá

Es pertinente mencionar que la secundaria “Cuauhtémoc” esta insertada en una comunidad indígena Mazahua-Otomí, clasificada con grado de marginación alto, lo que ocasiona que algunos alumnos se encuentren en situación de mayor vulnerabilidad.

La comunidad que conforma la escuela secundaria experimenta diversos problemas que requieren solución, lo que conduce a observar los procesos escolares y recabar información que permita precisar los fenómenos que más la afectan para buscar la forma de minimizarlos o resolverlos.

El proceso de indagación obliga a establecer una forma metodológica que se oriente a obtener lo que se busca de la manera más adecuada, por lo tanto, se hará uso de la *“investigación acción que es la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica”* (McKernan, 2001 , pág. 13).

Esta metodología es de carácter cualitativo y permite *“analizar el comportamiento social de los individuos como efecto de un mecanismo causal y en función de la intersubjetividad de reglas y normas negociadas que constituyen una forma de vida”* (McKernan, 2001 , pág. 18), con el objeto de lograr cambios que mejoren la calidad de los ambientes escolares.

Considerando que los integrantes de la comunidad escolar son los que experimentan en su cotidianeidad una serie de problemáticas, dificultades, procesos, aciertos, rutinas, etc. y que son quienes mejor conocen lo que sucede en la escuela, se optó por la elaboración de un diagnóstico participativo en el que se involucra a los alumnos, docentes, padres de familia, directivos, administrativos, personal manual y comités.

Un diagnóstico participativo es una alternativa para buscar solución a los problemas de una organización, en él es fundamental promover procesos de reflexión y análisis. Este tipo de diagnóstico sensibiliza y motiva a los miembros de la comunidad escolar con los procesos de cambio al tiempo que fortalece el compromiso con la mejora de la calidad educativa que ofrece la escuela (Amado, Cristalino, & Hernández, 2004).

La finalidad de un diagnóstico es detectar las debilidades y fortalezas del centro escolar para que en función de éstas, se elabore un proyecto de intervención acorde a sus necesidades y recursos en el que se involucre a la comunidad educativa para lograr un impacto favorable.

El diagnóstico participativo se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federalizada "Cuauhtémoc" clave: 15DES0029X, de la modalidad de secundarias generales, ubicada en la calle Vicente Guerrero s/n, Primer Cuartel, en la comunidad de Santiago Acutzilapan, municipio de Atlacomulco, Estado de México.

Para el diseño y ejecución del diagnóstico se utilizó el Método Altadir de Planificación Popular (MAPP), es un método participativo muy sencillo basado en la opinión que la población tiene de los problemas locales. Propone que sea la comunidad quien identifique las problemáticas, las jerarquice y sugiera las estrategias de solución. Plantea que se dan cuatro momentos en el proceso de planificación: *Momento Explicativo (M1)*, *Momento Normativo (M2)*, *Momento Estratégico (M3)*, *Momento Táctico-Operacional (M4)*; según Matus (1989), *momento indica instancia, ocasión, circunstancia o coyuntura por la que atraviesa un proceso continuo o "en cadena" que no tiene comienzo ni término definido (citado en Amado, Cristalino & Hernández, 2004, pág.94)*

Cabe aclarar que sólo se llevaron a cabo el momento explicativo y el normativo, ya que los otros dos se desarrollaron a partir de la adquisición de elementos teórico-metodológicos que fundamentaron la intervención.

Los participantes se determinaron a través de una muestra aleatoria con el sistema de cálculo Epital 3.1 que arrojó la cantidad de 53 alumnos de los 161 que conforman el segundo grado de secundaria proporcionando un 91% de confiabilidad, cada alumno recibió una invitación (ver anexo 3) misma que hizo extensiva a su padre o tutor, se convocó también a la sociedad de padres de familia (presidenta, vicepresidente y secretaria). El comité de seguridad (presidente, vocal de enlace social y vocal de seguridad), a la prefecta, un administrativo, un intendente, los directivos y los docentes que imparten en ese grado (doce) haciendo un total de 129 personas que respondieron positivamente a la convocatoria.

Se determinó trabajar con éste grado debido a que los problemas de disciplina de dan con mayor frecuencia, según los comentarios del profesorado y prefectura; además en él se imparte la asignatura de Formación Cívica y Ética permitiendo dar continuidad al proyecto de intervención en el siguiente grado si es necesario.

El diagnóstico se desarrolló en tres fases (Figura 2), en la primera se desplegaron actividades de motivación y sensibilización sobre lo importante que es el buen funcionamiento de la escuela, la relevancia de las relaciones interpersonales, la valoración personal y de los demás. En la segunda se expuso la necesidad de reflexionar sobre los problemas que afectan a la comunidad escolar así como la propuesta de soluciones y en la tercera se elaboró la situación objetivo enfatizando en todo momento la importancia de trabajar en equipo para lograr la meta propuesta.

La sensibilización se hizo a través de una presentación en power point que abordó lo imprescindible que es para el ser humano sentirse importante para los demás y cómo una expresión de afecto es capaz de cambiar el sentido de la vida. En esta fase se expusieron también las razones que justifican la elaboración de un proyecto de intervención entre las que destacan: la necesidad de emprender procesos de cambio que apunten a minimizar el

rezago escolar de los que tienen dificultad para aprender, mejorar las relaciones interpersonales y la solución no violenta de los conflictos.

Esta manera de realizar el diagnóstico contribuyó a sensibilizar a la comunidad escolar, fomentando los principios de convivencia y solidaridad manifestándose el pluralismo, los puntos de vista particulares, el consenso y el conocimiento como herramienta para intentar interpretar la realidad e intentar mejorarla.

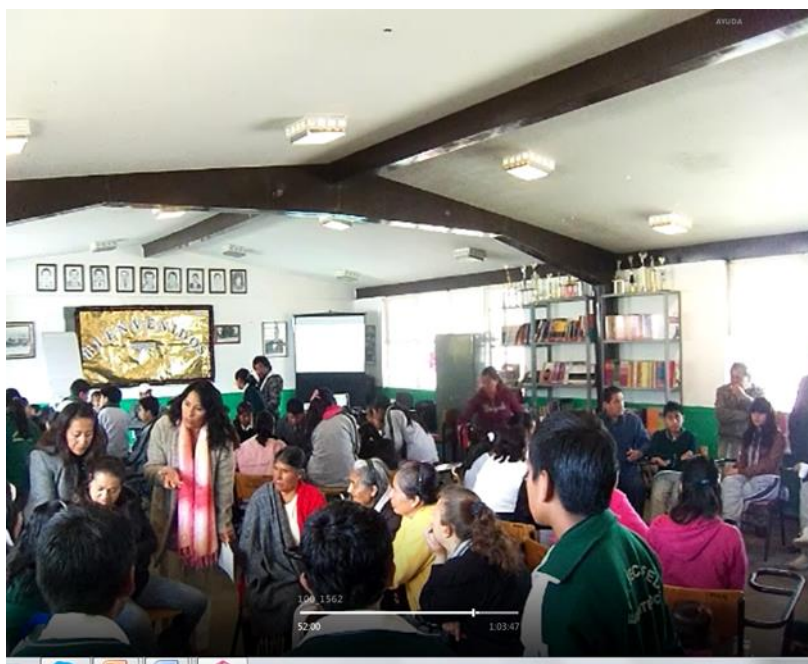
Figura 2. Diagnóstico Participativo



Fotografía tomada en trabajo de campo por Muñoz Sánchez, miércoles 17 de octubre de 2012. Reproducido con autorización.

En la segunda fase integraron cinco grupos de discusión (Figura 3) conformados por distintos actores con la consigna de elaborar una lista de problemas y hacer una jerarquización de los mismos.

Figura 3. Grupos de discusión



Fotografía tomada en trabajo de campo por Muñoz Sánchez, miércoles 17 de octubre de 2012. Reproducido con autorización.

Se proporcionó una lista de adjetivos (tabla 3) que apoyara en la redacción y un cuadro para jerarquizar los problemas detectados. En el grupo “A” redactaron dieciséis problemas, en el “B” catorce, en el “C” cuatro, en el “D” dieciocho y en el “E” siete, (ver anexo 4). Cada listado fue depurado para definir la problemática preeminente.

Cada grupo expuso el problema que consideró más importante y se escribió en el cuadro para priorizar problemas (tabla 4), en plenaria se analizaron de acuerdo con los indicadores de magnitud, gravedad, capacidad y beneficio que proporciona el mismo cuadro.

El proceso de priorización de los problemas conllevó a un esfuerzo resolutivo fundamental para la intervención, es decir, a partir de la definición del problema se concretaron los elementos causales, así como las propuestas de solución y su viabilidad.

Tabla 3. Adjetivos para redactar problemas

<b>ALGUNOS ADJETIVOS PARA REDACTAR LOS PROBLEMAS</b>		
<b>Alto</b>	<b>Desequilibrado</b>	<b>Ineficiente</b>
<b>Bajo</b>	<b>Devaluado</b>	<b>Inseguro</b>
<b>Complejo</b>	<b>Deficiente</b>	<b>Largo</b>
<b>Conflictivo</b>	<b>Difícil</b>	<b>Limitado</b>
<b>Confuso</b>	<b>Diferente</b>	<b>Negativo</b>
<b>Burocrático</b>	<b>Engorroso</b>	<b>Obsoleto</b>
<b>Costoso</b>	<b>Escaso</b>	<b>Pobre</b>
<b>Debilitado</b>	<b>Excesivo</b>	<b>Reducido</b>
<b>Deliberado</b>	<b>Flexible</b>	<b>Retrasado</b>
<b>Inadecuado</b>	<b>Improductivo</b>	<b>Sesgado</b>

Tomado de: Diseño proyecto socio comunitario en el núcleo Canoabo de la UNESR <http://es.slideshare.net/Shegalindez/diseo-proyecto-socio-comunitario-en-el-ncleo-canoabo-de-la-unesr>, 2013.

El cuadro de apoyo permitió observar el impacto del problema en términos de su incidencia en el entorno escolar, el grupo poblacional al que afectaba, así como la preocupación y conveniencia de solucionarlo.

Tabla 4. Cuadro para priorizar problemas

<b>PRIORIZACIÓN DE LOS PROBLEMAS</b>				
<b>PROBLEMAS DETECTADOS</b>	<b>MAGNITUD</b> ¿Cuántos miembros son afectados?	<b>GRAVEDAD</b> ¿Cuánto daño ocasiona?	<b>CAPACIDAD</b> ¿Qué posibilidad de solución tiene?	<b>BENEFICIO</b> ¿A cuántos beneficia su solución?
A. No existe respeto entre alumnado y docentes	A todos los integrantes de la escuela, incluso se extiende a la familia y comunidad	Daña los sentimientos de las personas, la autoestima provoca peleas, conflictos, discusiones. Los alumnos bajan de calificaciones e incluso llegan a desertar.	Se pueden disminuir las faltas de respeto y aprender a tratarnos bien. Establecer reglas básicas de convivencia y buen trato	Todos nos beneficiaríamos, en especial los alumnos.
B. Escasa disciplina	Los alumnos con problemas de disciplina están identificados por los maestros y afectan a sus compañeros, pero no a todos.	Provocan distracciones en la clase, no respetan las normas inducen a otros compañeros a tomar actitudes negativas.	Existe solución desde la familia y con el apoyo de los maestros, también con la imposición de límites y sanciones adecuadas	Beneficia principalmente a los alumnos indisciplinados a su grupo de amigos, mejora el trabajo en los grupos.
C. Ausencia de valores	Todos los integrantes de la escuela, en especial a quienes carecen de ellos.	Afecta la convivencia, el respeto por las normas, la valoración personal y social genera discriminación	Es complicado porque los valores se aprenden en la familia, pero trabajando padres y maestros hay posibilidad de mejorar.	Favorece a toda la comunidad escolar, la familia y sociedad porque formaríamos mejores personas.



D. Baja autoestima y poca motivación	Los alumnos, padres y maestros que tienen una baja autoestima, así como a las personas que se relacionan con ellos.	Lesiona la seguridad de las personas, la confianza en sí mismos, sienten que valen menos y se dejan manipular por otros. Sus calificaciones tienden a ser bajas o no les interesa estudiar.	Es posible resolverlo con la orientación adecuada, pláticas, lecturas sobre el tema y apoyo de especialistas.	Al grupo que la padece y a quienes se relacionan con ellos.
E. Insuficiente comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar.	Perjudica a todos, unos cuantos se comunican	Ocasiona mala organización, malestar, conflictos, interpretaciones inadecuadas, desarticulación en el trabajo, faltas de respeto.	Es viable el remedio a esta situación y muy necesaria para el trabajo diario y las relaciones de convivencia.	Toda la comunidad escolar se beneficiaría al mejorar la comunicación.

Tomado de: Diseño proyecto socio comunitario en el núcleo Canoabo de la UNESR <http://es.slideshare.net/Shegalindez/diseo-proyecto-socio-comunitario-en-el-nucleo-canoabo-de-la-unesr>, 2013.

De los cinco problemas, los participantes acordaron que el que requería ser atendido con mayor urgencia era el correspondiente al grupo “A”.- *No existe respeto entre alumnado y docentes*, porque éste se relacionaba a su vez con la ausencia de valores, la escasa disciplina, la baja autoestima, así como la insuficiente comunicación entre los integrantes de la comunidad escolar.

Argumentaron que al trabajar con las relaciones de respeto, mejoraría la disciplina, se fortalecerían los valores, mejoraría la autoestima y la motivación

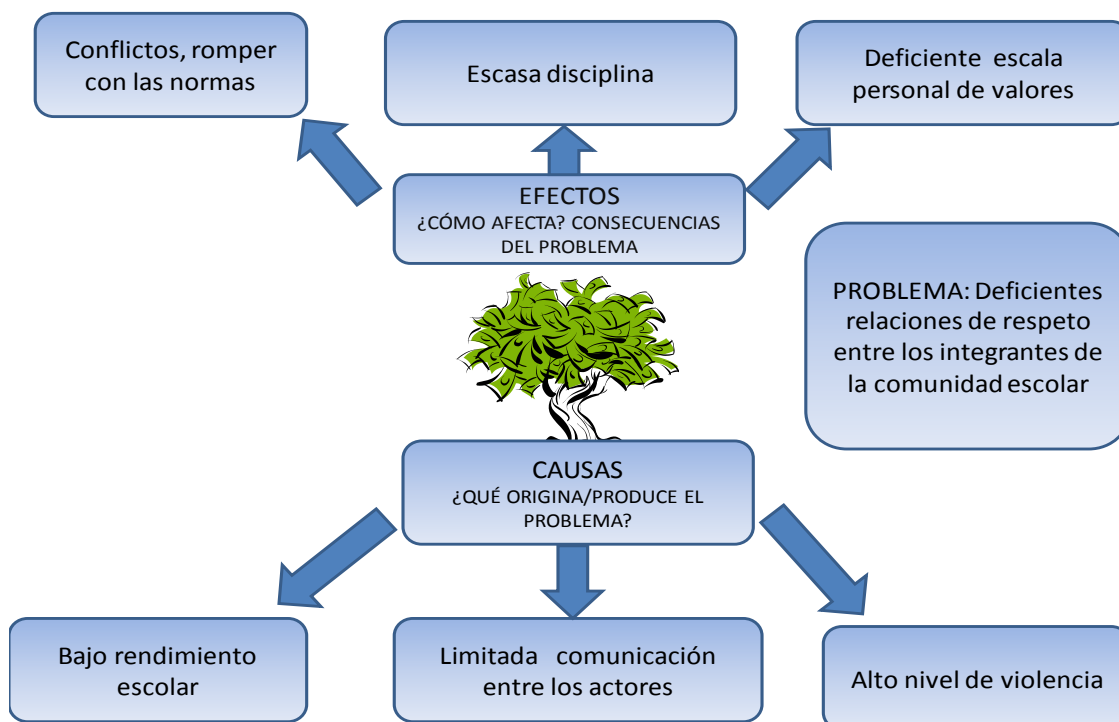
al convivir en un ambiente armónico, además de coadyuvar a la solución no violenta de los conflictos.

No obstante algunos participantes opinaron que sí había respeto, de lo contrario nada funcionaría en la escuela, pero que era necesario trabajarlo. También comentaron que no podían generalizar porque en el plantel había personas que si lo mostraban. Así que sugirieron modificar la redacción retomando el cuadro de adjetivos, quedando estructurado de la siguiente manera:

***“Deficientes relaciones de respeto entre los integrantes de la comunidad escolar”.***

Ya identificado y definido el problema se procedió a la elaboración de un diagrama de árbol (figura 4) donde se analizaron las relaciones causales y los síntomas del mismo que se convirtieron en descriptores porque ubican los hechos que describen la realidad de la problemática detectada.

Figura 4. Diagrama de árbol: problema

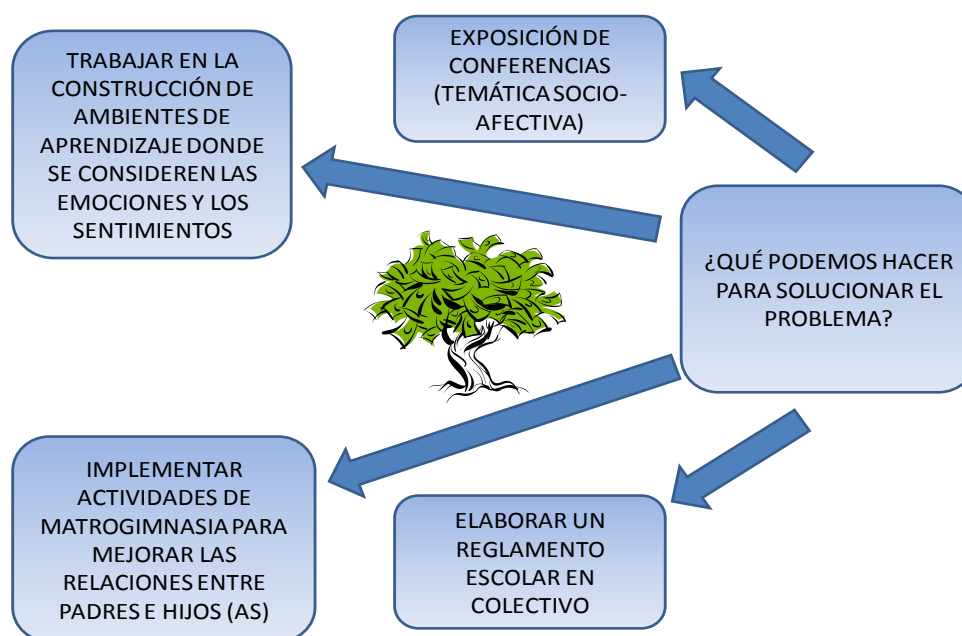


Es relevante mencionar que durante la estructuración del diagrama de árbol los participantes mostraron un comportamiento activo y dinámico además de que lograron realizarlo de manera sencilla y clara. Con el mismo esquema se elaboró el otro diagrama para proponer alternativas de solución (figura 5), las cuales fueron revisadas y complementadas para darles un sentido común.

Las propuestas emanadas en el diagnóstico, fueron variadas, de manera que se integraron en planteamientos más completos, en el caso de la Matrogimnasia, la aceptación fue general, debido a que algunos padres habían vivido la experiencia con sus hijos de nivel preescolar y primaria.

Hay que hacer notar que los participantes determinaron la cantidad de estrategias con la idea de cumplir con su aplicación, pues argumentaron preferir calidad y no cantidad.

Figura 5. Diagrama de árbol: Estrategias



En la tercera fase se formuló la Situación Objetivo que la comunidad escolar pretendía lograr mediante el compromiso y la participación de todos.

Tabla 5. Situación objetivo

Situación Inicial	Situación Objetivo
Bajo rendimiento escolar	Elevar el rendimiento escolar de los alumnos a través del diseño de ambientes afectivos
Limitada comunicación entre los actores	Mejorar durante el ciclo escolar 2012-2013 los procesos de interacción personal en el centro escolar
Alto nivel de violencia	Disminuir la violencia en el ciclo escolar 2012-2013 hasta lograr un manejo adecuado del conflicto

Al concluir con el diagnóstico participativo algunos padres y maestros expresaron que les había gustado la forma en que se trabajó y que esperaban se le diera continuidad a lo planeado porque era necesario un cambio.

Retomando el planteamiento del problema: **“Deficientes relaciones de respeto entre los integrantes de la comunidad escolar”** es importante enfatizar que en el primer acercamiento a la realidad de la institución, cuando se aplicó el cuestionario de pilotaje a una muestra de cien alumnos, así como al personal docente, se detectó el fenómeno de la violencia, que después se corroboró con los comentarios del profesorado y en especial de la prefecta que es la encargada directa de las cuestiones de conducta, reportes, sanciones, etc.

Tomando en cuenta que en las relaciones cotidianas de convivencia al interior de la escuela secundaria, tanto docentes como alumnos manifestaron la existencia continua de **conductas violentas** en las aulas, el patio, las canchas, fuera de la escuela, además del consumo de alcohol y cigarros, que éstas conductas se dan constantemente entre el alumnado, así como entre profesorado y educandos, se planteó la siguiente pregunta: **¿Qué factores provocan conductas violentas entre los estudiantes de la escuela secundaria “Cuauhtémoc”?**

La violencia a través del rechazo, el golpe, la indiferencia, la burla, la exhibición, la intolerancia, la norma, el status, etc. reclama un análisis de las interacciones sociales que subsisten en la escuela a fin de influir en las interacciones personales de la comunidad escolar.

Lo que en un inicio se identificó como conducta violenta, la comunidad lo denominó como: **“Deficientes relaciones de respeto entre los integrantes de la comunidad escolar”**, mismas que generan un ambiente desagradable, temor, ausentismo, indiferencia de algunos por las reglas, poca convivencia, desinterés, desconfianza, entre otros. Después del diagnóstico participativo queda claro que la violencia no es el problema sino una causa de la situación detectada y que se precisa como violencia simbólica. Esa a la que se refiere Bourdieu señalando al respecto que:

*Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza. (citado en Collazos, 2009. Pág. 65).*

En el contexto escolar las relaciones sociales producen conflictos que afectan los sentimientos, de tal forma que pueden llegar a producir respuestas violentas incontroladas. *“Se presentan comportamientos violentos e indisciplinados que tienen en su base sentimientos de insatisfacción e inadaptación socio-emocional”* en alumnos y alumnas que no se incorporan al trabajo académico por diversas razones (Trianes & García, 2002, pág. 179).

Igualmente, las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en la adquisición y uso de habilidades de escucha, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas, problemas de autorregulación, atención, interacción social, así como el estrés ante los exámenes, el aburrimiento, la indisciplina escolar, los actos discriminatorios, el trato inequitativo, las burlas, la indiferencia, los conflictos, la falta de interés, entre otros, inciden en el fracaso escolar a la vez que producen estados de ansiedad, apatía, depresión, tensión e irritabilidad.

Todo lo anterior representa las barreras para el aprendizaje y la participación, este concepto fue desarrollado por Booth y Ainscow en 1999 para enfocar la manera en que los profesores deben orientar su trabajo educativo con el alumnado en desventaja o vulnerable a los procesos de exclusión. Enfatiza que las necesidades de aprendizaje o la discapacidad surgen de la interacción entre los alumnos y sus contextos: cuestiones sociales, económicas, la cultura de la comunidad y de la escuela, los métodos educativos, la gente, etc.

En este sentido no solo se deben analizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos, sino también, las que presenta el docente y demás actores educativos; en esto estriba la importancia de que los maestros se sientan valorados y respetados para que a su vez promuevan lo mismo al interior del aula, con esto se fundamenta la necesidad de motivar el potencial de cada persona con una educación afectiva, que permita establecer mejores relaciones interpersonales.

Con base en lo anterior surge el proyecto de intervención titulado: ***“Los ambientes afectivos: una propuesta para disminuir la violencia simbólica en la escuela secundaria”*** como una alternativa que permitirá menguar las barreras que obstaculizan la tarea educativa derivándose de ella las siguientes categorías de análisis:

### **Afectividad**

La afectividad, emociones y sentimientos son inherentes a la persona; las respuestas afectivas se encuentran enraizadas en todas las situaciones y relaciones humanas. Como categoría teórica es un referente que permite pensar a los educandos de secundaria en sus diferentes facetas, junto con la cultura, las condiciones económicas, sociales e históricas, sintetizando en cada alumno la manera particular de expresar sus afectos.

Por otra parte las emociones tienen consecuencias sociales, en tanto se originan de la interacción con el entorno social y natural. Se trata de buscar expresiones cotidianas y sentido en las prácticas, la semiosis social, de palabra o gestual que revelen la presencia y las relaciones de construcción de la

*violencia simbólica*. Entre estas: las burlas, los enojos, la frustración, la ofensa, la rabia, el resentimiento, los bloqueos, el grito, la sanción, la rebeldía, la indiferencia, el acoso o la auto marginación de los sujetos que se expresan a través de palabras, miradas, gestos y actos. *“Hay que comprender la vivencia de los hechos, la experiencia individual, lo emocional, lo simbólico y lo sociocultural” (Pedraza, 2009, citado en Poncela, 2009, pág. 93).*

### **Violencia simbólica**

La "violencia simbólica", a la que Bourdieu se refiere no es otra cosa que la imposición por parte de la acción **pedagógica de una serie de significaciones "impuestas" como legítimas, (las faltas de respeto a las que se aluden en el diagnóstico)** el ocultamiento de lo que se esconde tras esas significaciones y como esa legitimización aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo su violencia.

### **Ambientes de aprendizaje**

Esta categoría hace referencia a los elementos que constituyen el entorno educativo, entre ellos, el tipo de mobiliario, la organización del mismo, las relaciones entre los materiales con los alumnos, la habilidad del docente para elaborar materiales didácticos, así como la parte del ser, la dimensión emocional que cada uno se ha construido a través del entorno cultural, de las relaciones con los demás y de la influencia de los medios, y que se manifiesta en el trato continuo, en el modo de convivir, de trabajar y de las relaciones de poder o de autoridad existentes en el centro escolar.

Bajo esta categoría se argumenta cómo el bajo rendimiento de los escolares puede mejorar en ambientes de aprendizaje afectivos, donde las alumnas y alumnos se sientan valorados y motivados para emprender cualquier actividad.

Estas categorías serán planteadas con mayor profundidad en el siguiente capítulo en el cual se expone el soporte teórico y metodológico del proyecto.

**CAPÍTULO**  
**II**  
**FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA,**  
**CONCEPTUAL FILOSÓFICA**



## 2.1 Comprender la diversidad

Una educación para todos obliga a educar en la diversidad, *“implica la superación de la cultura oficial para abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos”*. (Bello & Velázquez, 2010, pág. 32) Exige una visión multicultural e intercultural, orientada a la valoración de las culturas silenciadas y el aprecio de otras formas de conocer y de vivir, al permitir ideas, expresiones y experiencias de personas que no han sido consideradas comúnmente en la toma de decisiones.

*La educación es un derecho fundamental y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones interculturales, reducir las desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto, al reconocer la diversidad que existe en nuestro país el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva. (SEP, Plan y programas de estudio , 2011, pág. 39).*

En materia educativa la diversidad cultural puede generar cierta incomodidad en algunos docentes, pues *“la encuentran compleja y amenazante”* (Kaluf, 2005, pág. 7), además de verse sin herramientas adecuadas para enfrentarla. Por lo anterior, se precisa de un conocimiento amplio y profundo de su significado y de todas sus dimensiones e implicaciones, ya que entenderlo, concientizarlo, reflexionarlo y aprehenderlo puede ayudar a transformar el pensamiento de los docentes y de sus prácticas educativas.

El vocablo diversidad según el diccionario de la Real Academia Española en línea (2013), proviene del latín *diversitas*, es una noción que hace referencia a la diferencia, la desemejanza, la variedad, y la abundancia de cosas distintas.

El término se aplica en distintos ámbitos: diversidad lingüística, diversidad de género, diversidad biológica, diversidad humana, diversidad cultural, etc. aunque esta última será la que precisaremos a fondo ya que las otras se incardinan en mayor o menor medida, pues la cultura abarca el aspecto individual y social, así como el momento histórico en que se desarrolla.

En lo que respecta a la cultura, ésta se puede definir desde la concepción estética y la antropológica, la primera se refiere al conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos académicos o “cultos”. Alude a un conjunto de saberes y expresiones delimitadas por ciertas características comunes y limitados a algunos grupos de la sociedad que pueden reproducirlos (filosofía, literatura, escultura, teatro, danza, etc.). Por consiguiente la gente culta es aquella capaz de reproducir estos bienes culturales, que ha adquirido un amplio conocimiento sobre alguna área artística o humanística, contraponiéndose al sujeto inculto que posee un bajo nivel educativo o escasos conocimientos (Kaluf, 2005).

Lo anterior supone que el conocimiento humano evoluciona hacia un progreso constante donde las tradiciones civilizadas se confrontan a las incivilizadas y donde los poseedores de dicha capacidad son quienes pueden producir algún tipo de conocimiento científico, humanista o artístico.

La segunda, ofrece una definición más amplia donde la cultura se concibe como *“todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo”* (Kaluf, 2005, pág. 15). Esto incluye las manifestaciones artísticas, creativas y estéticas; las prácticas comunitarias como las celebraciones, los ritos de interacción grupal entre otros y los bienes muebles e inmuebles como sitios, edificios, paisajes, obras de arte y centros históricos.

Se puede resumir entonces que antropológicamente la cultura es el *“Conjunto de procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales cada persona organiza la heterogeneidad del mundo en el que habita, dándole sentido a su existencia”*. (Kaluf, 2005, pág. 16). Con lo expuesto se deduce que la cultura no es estática, por el contrario, es algo difuso, inacabado y en constante cambio en un cosmos donde la regla es “el pluralismo”, por lo tanto, las culturas cambian en la medida que los seres que las componen van mutando, transformándose, diferenciándose, modificándose e incluso reinventándose.

Los elementos que conforman la cultura son por sí solos ejemplos claros de diversidad y si a ello aunamos su capacidad de evolución, se tiene como

resultado la diversidad y pluralidad existentes en el planeta. Todas las personas independientemente del lugar o zona geográfica donde se ubiquen, habitan un mundo multicultural, por lo que deben desarrollar competencias que les permitan tener acceso a más de una cultura, es decir, adoptan ciertos componentes para interactuar en grupos que pertenecen a otras culturas (Kaluf, 2005).

Un ejemplo de lo anterior son las tribus urbanas, donde los adolescentes o jóvenes comparten las características propias de esta etapa, sin embargo para acceder a estas tribus deben adoptar las costumbres distintivas que poseen.

Este fenómeno se observa con frecuencia en los adolescentes de secundaria, pues modifican su apariencia con el objeto de pertenecer o aparentar pertenecer a grupos como los darks o los punk, entre otros. Las alumnas y alumnos transforman su apariencia con peinados extravagantes, pantalones entubados, chamarras color negro con adornos propios de la tribu, uñas pintadas de negro, uso de maquillaje, etc.

La cultura cumple funciones importantes, entre ellas, da sentido a la vida en comunidad, organiza las relaciones con los otros y organiza la coexistencia de las sociedades entre sí. En la cultura el hombre encuentra los valores fundadores de su ser en el mundo y su ser con los otros. Asimismo constituye un valor de identidad, ya que comporta un sentido de pertenencia porque funciona como un medio de socialización, educación y formación, es decir, conforma la identidad colectiva que se fortalece con la tradición y la transmisión; entendiendo la última como el vínculo que une a las generaciones y proporciona las condiciones de inserción a cada persona (Kaluf, 2005).

Por último, *“la cultura es una forma de ver a los otros, de pensarse con ellos”*, de tomar conciencia que formar parte de un grupo implica reglas para relacionarse, pues la cultura es lo intercultural considerando que ninguna cultura es solitaria y que ésta siempre se orienta hacia los demás (Kaluf, 2005).

Dado que la cultura contribuye a la formación de cada persona, en consecuencia su conceptualización se complementa con la definición de

identidad. Una forma de plantear la identidad es por medio de un rompecabezas, donde cada uno es una parte del todo social y en ese todo social hay un lugar, un espacio, una posición para cada parte. Esto significa que la identidad se construye al interior de la cultura propia y de la relación con otras culturas; además si se considera que la cultura no es estática, entonces, tampoco lo es la identidad.

Por consiguiente, si existen diversas culturas, también existen diversas identidades al interior de cada ser y de cada comunidad humana, coexistiendo simultáneamente, en ocasiones complementándose y otras veces chocando entre sí. Por ejemplo un estudiante de secundaria, puede tener además de su identidad como adolescente, una identidad étnica por pertenecer a una comunidad Mazahua, una identidad católica por su religión, identidad nacional por ser mexicano, identidad sexual, etc. Cuando la identidad se debilita se busca recuperar el sentido de pertenencia en otras comunidades, otras prácticas o en otros símbolos (Kaluf, 2005).

Para Erick Erickson, la identidad es una afirmación, *“un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural”* (citado en Cecilia Kaluf, 2005, pág. 19).

La definición de Erickson apunta a la identidad individual, la que hace que cada individuo sea como uno mismo y no como otro. En este proceso la persona identifica lo que le asemeja y lo que le diferencia de los otros. Sin embargo la identidad individual está en constante referencia a lo que cada cual vive en su medio, en su localidad o grupo, que es lo que constituye su identidad social o cultural. *“Es por eso que la identidad contiene la historia de la relación entre el individuo y su sociedad y de la forma particular de solución encontrada frente a sus problemas”* (Erickson, 1968, citado en Cecilia Kaluf, 2005, pág. 19).

De modo que la identidad se construye gracias a la diversidad, ya que el individuo se define frente a la heterogeneidad de una cultura o en referencia a diversos mundos culturales por los que transita, optando por ciertos elementos y dotándolos de significado, emotividad y sentido.

La diversidad cultural ha sido una constante en la historia de la especie humana, sin embargo frente al escenario de la globalización, el desarrollo de los medios de comunicación y de transporte, la diversidad genera dos posturas, por un lado constituye una fuente discriminación, desigualdad, prejuicios y exclusión social; por el otro, el enriquecimiento de la creatividad, innovación y desarrollo humano.

*Así la “diversidad cultural plantea el desafío de poder entender el significado que cada práctica, símbolo u objeto tiene para una persona de una cultura distinta a la propia”. Si se desarrolla esta capacidad de empatía se podrá entender que ponerse en el lugar del otro es fundamental para lograr la convivencia entre culturas (Kaluf, 2005, pág. 25).*

Desde la perspectiva de la educación la diversidad debe partir de reconocer que el proceso de aprendizaje es una tarea común, debe descubrir de manera explícita y consciente lo que tenemos en común con los otros y lo que nos diferencia de ellos, de negociar objetivos e intereses comunes, así como las reglas de comportamiento que permitirán el logro de esos objetivos e intereses juntos, sin dejar de lado el respeto y reconocimiento de las diferencias (Kaluf, 2005).

Para los educandos que cursan la secundaria y que están en plena construcción identitaria, pues han dejado la infancia para reconocerse como púberes y adolescentes, es relevante tener una educación pertinente y significativa que no borre, subordine ni excluya su realidad, ni su diversidad.

Al atender la diversidad en el ámbito educativo, se pretende garantizar el acceso, el derecho y la equidad a la educación en igualdad de oportunidades sin ningún tipo de discriminación por razones de discapacidad, etnia, sexo, raza, cultura, nivel económico, entre otros, y con ello lograr que las alumnas y alumnos se desenvuelvan en un ambiente agradable y motivador en el que desarrollen su sentido de pertenencia.

Desafortunadamente atender la diversidad es una condición que algunos docentes no cumplen debido a su forma de pensar, con referencia a esto Bonfil (1995), afirma que los maestros carecen de una ideología que reconozca y

valore la diversidad, ya que desde la independencia, la formación del profesorado se ha dado desde un paradigma ideológico homogenizador para construir una nación unificada, sostenida en el ideal de la sociedad mestiza.

Por otra parte hay que tener en cuenta que reconocer la diversidad en el contexto escolar requiere por parte de los docentes “*atender y apreciar las biografías de los alumnos, responder a ellas con profesionalismo e interesarse por ellas como parte sustancial de toda escuela inclusiva*” (Zuñiga, 2011, pág. 73).

En efecto, considerar y conocer la biografía de los estudiantes permite establecer relaciones de confianza que sólo se pueden construir en la medida que el maestro muestre interés por saber de sus estudiantes. De modo que ocuparse de la diversidad en las aulas de educación secundaria exige respeto por las capacidades individuales; reconocimiento, aceptación y valoración de cada persona como parte importante de la comunidad. Una práctica pedagógica incluyente atiende a las necesidades e intereses de los educandos, en un ambiente de aprendizaje que posibilita la franca aceptación, mejorando así la autoestima, las interacciones entre los miembros del grupo, el desarrollo de sus capacidades y el sentimiento de bienestar con los logros obtenidos.

Se trata de entender que el discurso de la diversidad no hace posible la educación en la pluralidad de seres humanos diversos e íntegros a quienes se respete su afectividad como parte integral de su persona. La diversidad implica reconocer la individualidad y es a través de la sensibilización en el espacio de la privacidad que nos preparamos a la aceptación del otro. Esto nos conduce a repensar la cultura y la educación y a proponer cambios paradigmáticos, a poner énfasis en la praxis, para que los conceptos abstractos se conecten con la realidad que se vive.

## 2.2 La afectividad

Contemplar el campo de la emocionalidad en la educación, equivale a incluir dentro de las características culturales, aquellas relacionadas con lo afectivo, al considerar la afectividad como núcleo del sujeto y como una dimensión constitutiva del mismo.

*Al asumir el afecto como el núcleo de la personalidad, alrededor del cual giran el obrar y el pensar, la interacción dinámica (biológica, psicológica y social) hace posible al sujeto. De allí resulta que, Sujeto, es aquel que asume valerosamente las convulsivas fuerzas constitutivas de su personalidad íntegra. Aquel que no afronta los problemas negando su afectividad en aras de las normas, o que no sobrepasa las normas para complacerse, o que no actúa racionalmente a costa de su propia sensibilidad (Trujillo, 2008, pág. 17).*

La afectividad debe orientarse a que todo ser humano alcance en su desarrollo la autonomía necesaria para distinguir sus emociones y hacerse cargo de ellas, según los valores y creencias que ha adoptado en su colectividad. Esto implica a su vez el respeto por los ritmos y todas las diferencias individuales, de manera que cada cual pueda expresar su propia particularidad.

*“La afectividad se puede definir como la cualidad sensitiva de la experiencia” (Surrallés, 2009, pág. 30) y se le debe considerar al mismo nivel que la cognición y la pragmática. Este autor también afirma que la afectividad es una actividad propia de la vida social e instala su definición en el polo filosófico y en el naturalista.*

En el primero las sensaciones son la materia prima, éstas son provocadas por estímulos externos y recibidas por los órganos de los sentidos. *“Pero a diferencia de la percepción que permite recibir las sensaciones del entorno externo al cuerpo, la afectividad remite a la relación sensorial que la persona guarda consigo misma, aludiendo a su experiencia personal de la relación con las cosas” (Surrallés, 2009, pág. 31).* A su vez, diferencia la afectividad humana del instinto animal por el uso del lenguaje y la capacidad de

organización. Así, los afectos pueden ser percibidos como instintos, asumidos por el lenguaje, delimitados por el intelecto y la cultura, por consiguiente vulnerables a la diferenciación cultural.

En el otro polo se considera que la afectividad humana es como la de los animales y pone como prueba el estudio facial de las emociones, lo que llevaría a la reducción de emociones fundamentales que serían iguales en los animales y los humanos independientemente del contexto cultural.

La afectividad conlleva a una relación global del sujeto con el mundo en su voluntad de actuar, al respecto Espinosa (1980) en la *Ética* escribe: *“Por afectos entiendo las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo, y entiendo, al mismo tiempo, las ideas de esas afecciones”* (citado en Surrallés, 2009, pág. 31).

Lo anterior presupone que toda percepción y toda racionalidad se fundamentan en lo afectivo, es decir, experimentar y expresar emociones, forma parte de la razón y por consiguiente influye en el comportamiento, así como en el proceso de tomar decisiones.

El estudio de la afectividad ocupa un lugar especial en la historia de la antropología, más recientemente con el surgimiento de la antropología de las emociones que considera la existencia objetiva del fenómeno de la emoción, aunado a esto la introducción de la noción de cuerpo que representa una entidad que percibe y toma posición en el mundo a partir del ámbito de la expresión (mundo exterior) y el ámbito del contenido (mundo interior) y en dos planos, lo sensible (intensidad, afecto, etc) y lo inteligible (la extensión, lo medible, lo comprensible) que se encuentran o se unen en el lenguaje haciendo posible la comunicación (Surrallés, 2009).

El autor citado precisa que lo propio del cuerpo es sentir, antes incluso, de que sirva para pensar. Así mismo la antropología social estudia las emociones con el fin de poder redefinir lo social integrando los afectos y la percepción en el conocimiento.



La afectividad cobra importancia cuando se toma conciencia de las emociones que se viven en la relación del estudiante con el profesorado a través de las actividades didácticas, la interacción y los factores socioculturales, conduciéndolos al manejo de la dimensión afectiva, al cambio de actitud y a una percepción positiva del ambiente. Al mismo tiempo, el trabajo en grupos o equipos implica un grado de afectividad donde muchas veces el resultado o logro, depende del tipo de relación que se da entre los integrantes.

Al interior del aula el docente genera afectos hacia el alumnado y viceversa, este reconocimiento implica mirar el aula como *“un espacio donde se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas y a la vez donde se liberan batallas invisibles, luchas de poder y de querer”* (González & González, 2000, pág. 55). El salón es un lugar de *“construcción de actitudes y vivencias subjetivas, gestadas en la interacción y mediadas por el afecto como componente fundamental del conocer, actuar y relacionarse”* (González & González, 2000, pág. 56).

La esfera subjetiva en el centro escolar se deja ver en la interacción cotidiana, en el rendimiento escolar y también en la asignación de calificaciones, en este sentido los maestros deben ser fuente de motivación y no de angustia en el proceso educativo donde *“se asume al otro como un legítimo otro en la diferencia”* (Maturana, 1995, citado en González & González, 2000, pág. 56).

Lo racional y lo afectivo se encuentran unidos e implicados en el proceso educativo y cuando se conjugan adecuadamente, hacen de éste una experiencia significativa que permite al alumno involucrarse en su propio proceso, colaborando activamente en las actividades (motivación), conociendo y manejando sus emociones (conocimiento de sí mismo) y experimentando satisfacción por sus logros (autovaloración).

Se trata de superar la visión reduccionista de las emociones para recuperar el sentido y la dirección de las acciones propias. Educar el afecto cumple una función emancipadora, es comprometer los afectos y cohesionar las energías en torno a metas bien definidas, es decir, transformar las emociones en sentimientos mediante la cultura imbricada en la educación.

Particularmente en la escuela secundaria, las emociones adquieren una tesitura especial debido a las características propias de los adolescentes, no solo por los cambios físicos, fisiológicos y emocionales, sino porque en esta etapa se busca en forma prioritaria la construcción de la identidad que se ve afectada por el contexto socio cultural, la familia y la influencia de los medios de comunicación.

En primera instancia la adolescencia se define a partir de una etapa del desarrollo y bajo una categoría genérica y homogénea que se caracteriza por problemas de tipo emocional (duelos y crisis), de conducta (estados cambiantes y rebeldía) y sociales (aislamiento y transgresión a las normas).

Aunque estas expresiones son reales no constituyen un parámetro absoluto para definir a todos los adolescentes en cualquier contexto. La adolescencia es un concepto histórico que se ha redefinido de acuerdo al momento y a la sociedad de que se trate (Sánchez, 2006).

Dentro del sistema escolar se define los adolescentes a través de una serie de adjetivos que surgen de su posición como alumnado. Desde la percepción del docente, la función de la lógica y la norma institucional se les etiqueta de: indisciplinados, flojos, rezagados, desinteresados, problemáticos, apáticos, discapacitados, reprobados, mediocres, o en el sentido opuesto, buen alumno, obediente, dedicado, trabajador, aprobado, exitoso, inteligente, etc. Así mediante esta mecánica se reduce la posibilidad de entender a los estudiantes como sujetos heterogéneos y la potencialidad que manifiestan en su diversidad (Sánchez, 2006).

En la cultura occidental la adolescencia es el periodo en que *“la pubertad genital inunda al organismo y a la imaginación, con todo género de impulsos; cuando se aproxima **la intimidad** con el sexo contrario y cuando el futuro inmediato confronta al sujeto con demasiadas posibilidades y elecciones conflictivas”* (Erikson, citado en Sánchez, 2006).

De la definición de Erikson se retoma el concepto de intimidad como un aspecto fundamental en la formación íntimo-afectiva de la identidad. La cual supone simultáneamente un proceso de identificación y otro de diferenciación;

se va construyendo como producto de las relaciones sociales en las que participa el individuo; se erige en interacción con los otros, los iguales y los diferentes y da cuenta de los elementos del orden social que se van incorporando como punto de referencia para el sujeto. Depende de las condiciones socio-históricas particulares así como de las posiciones y roles que desempeñe el individuo en su vida cotidiana (Juárez, 2009).

La adolescencia es un momento de búsqueda y consecución de la identidad. Esta identidad es de naturaleza psicosocial con importantes tintes cognitivos. La imagen del adolescente tiene que ver con el cómo es percibido por los otros, al tiempo que se compara con ellos. Estos juicios contienen connotaciones afectivas que le proporcionan sentimientos de bienestar o de disgusto.

El elemento central de la identidad personal es el auto-concepto, el cual integra en sí mismo elementos corporales, psíquicos, sociales y morales. Los cambios fisiológicos generan preocupación por la imagen del propio cuerpo que pasa a primer plano. Esta representación de sí mismo necesita del reconocimiento de los otros, de saber aceptada su identidad por las personas que le son significativas; éste reconocimiento y aceptación le aseguran un concepto positivo de sí mismo.

Las identidades adolescentes elaboran umbrales simbólicos de adscripción o pertenencia, donde se delimita quiénes pertenecen y quiénes quedan excluidos del grupo. En estos procesos la educación de los sentimientos podría dar un giro en la conformación de la identidad desarrollando mayor capacidad de aceptación, de tolerancia y de comprensión de la diferencia.

Reflexionar sobre los sentimientos ha sido una inquietud constante en el tiempo. La frase de Sócrates: “conócete a ti mismo”, es un imperativo que obliga a cada quien a saber su constitución psíquica, biológica y social, a identificar el potencial que se posee así como las carencias. De no hacerlo, un exceso de sensibilidad emocional podría conducir a auténticas crisis afectivas con los riesgos que implica, aunque no por ello la frialdad y el desapego serían el ideal. Encontrar el equilibrio es la tarea más difícil (Figuroa Millán, 2009).

Con referencia al interior del aula, es ahí donde se gestan y se mezclan las emociones y sentimientos, las primeras relacionadas con las sensaciones y cambios fisiológicos, con procesos cognoscitivos, con actitudes evaluativas, deseos, expresiones conductuales, a veces racionales, las otras según creencias y actitudes que se conectan a acciones intencionales (Poncela, 2009).

Lo que significa que las emociones están entretejidas en la vida misma, qué decir del vínculo que generan en el espacio áulico entre los alumnos y alumnas y de éstos con el docente, todos influidos por el contexto social y con la experiencia particular de cada quien.

Tocar el tema de las emociones implica de manera obligada aludir a los sentimientos, que son la manera en que culturalmente se define lo que siente y que proviene de una construcción mental que mezcla lo neurológico con lo socio cultural en forma colectiva e individual (Poncela, 2009).

Cultura y emociones se entrelazan a través de sentimientos, discursos y prácticas sociales (práctica educativa) que van de la mano.

*Las emociones son lo que sentimos, lo que interpretamos y lo conceptualizado también, esto es lo biológico-personal-social. Son el resultado de la interacción entre entorno social y natural, involucran lo gestual y el cuerpo, son conceptos y significados, símbolos, nombres con los cuales traducimos lo que sentimos y damos sentido a lo que sentimos, todo desde un enfoque eminentemente sociocultural (Luna, citado en Poncela, 2009, pág. 90).*

En la práctica educativa se le ha dado poca importancia a la afectividad en el desarrollo de una personalidad adecuada y en el éxito académico, no obstante la educación se orienta al desarrollar todas las facultades del ser humano, por lo tanto, la educación emocional debe ser considerada, manifestándose en las relaciones interpersonales, el ambiente en el aula y en el trabajo escolar.

Trabajar con las emociones se convierte en una forma de prevenir los actos violentos, los estados depresivos, el consumo de drogas, etc. Al

respecto vale la pena reflexionar que los estudios sobre violencia escolar revelan que los niños o adolescentes transgresores exhiben escasez en habilidades emocionales, como el control de los impulsos o la capacidad para ponerse en el lugar de otro (González & Criado, 2004).

Una forma de lograr el desarrollo de dichas habilidades es trabajar con la Inteligencia Emocional (I. E.) que Goleman (2001) “*define como la capacidad que tiene la persona para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para manejarlos adecuadamente en sus relaciones intra e interpersonales (citado en Fernández, Luquez & Leal, 2010, pág. 70)*”. Esta inteligencia permite tomar conciencia de las emociones propias, entender los sentimientos de los demás, desarrollar tolerancia a la frustración, aumentar la capacidad de empatía, las habilidades sociales y posibilitar un mejor desarrollo social. De acuerdo con el autor, la I.E. se puede aprender y puede ser un remedio para los conflictos cotidianos que viven los centros escolares.

Lo que significa que los sentimientos guían nuestra conducta, así cuando alguien se siente agredido experimentará una emoción que a su vez estará vinculada a un sentimiento, en este sentido hay que dar cuenta que los sentimientos son construcciones culturales y que la educación familiar, el contexto y los medios de comunicación condicionan la forma de manifestarlos. Por ejemplo un alumno que proviene de un barrio o colonia marginada caracterizada por la hostilidad, no responde igual que un niño de una comunidad indígena a una agresión. De hecho todos respondemos de acuerdo a quienes somos.

Cuando un estudiante se siente incómodo, agredido, marginado, excluido o rechazado, disminuye su autoestima, cambia su auto-concepto y se ausenta la motivación. Por consiguiente su desempeño escolar se ve afectado, no muestra interés por el estudio, puede volverse rebelde, o bien optar por aislarse, entre muchas otras respuestas que dependerán de cada individuo.

Las emociones se sitúan en las normas sociales, creencias, costumbres y tradiciones, ideologías y prácticas culturales en contextos específicos, y para expresar las experiencias emocionales, los individuos se valen del lenguaje (Poncela A. M., 2011). De ahí la relevancia de mejorar los procesos de

comunicación en el contexto escolar para que los adolescentes tengan un espacio de expresión donde puedan encontrar eco a sus inquietudes, donde se sientan apreciados, valorados e incluidos.

### **2.3 Violencia simbólica**

La violencia es un tema con carácter vigente, pero oculto, es decir, está presente en la vida cotidiana y a fuerza de repetición se va asimilando cómo algo que forma parte de lo normal. Este proceso de naturalización de la violencia se apoya en algunas construcciones culturales de significados que atraviesan y estructuran el modo de percibir la realidad; la habituación, la familiarización con el maltrato y el acoso son caminos para aceptar lo inaceptable, para hacer admisible lo inadmisibile, para internalizar una cultura que admite, resignifica y reproduce la lucha, la agresión, el control y la competencia como un modo de ser en el mundo y de ejercer el poder al relacionarse con el otro. En estos términos, cualquier tipo de violencia constituye una barrera para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de producir malas relaciones interpersonales.

En el sistema educativo el fenómeno de la violencia está ligado principalmente a las estructuras y al currículo oculto. La característica básica de la violencia es la desigualdad, en ésta no hay actor ni situación porque es una violencia institucionalizada que se corresponde con las injusticias estructurales: económicas, sociales, sexuales, culturales, raciales, de desigualdad de oportunidades, de marginación, de hambre y pobreza (Fernández, 1995).

En la escuela se puede observar la injusticia cuando se impone arbitrariamente la autoridad, al clasificar a los alumnos de acuerdo a las calificaciones, mostrando indiferencia por aquéllos que presentan dificultades para aprender o para socializar, al exaltar las debilidades y no las fortalezas de los estudiantes, clasificando las actividades por sexo, al ejercer la represión y al dar un trato homogéneo a lo diverso. Al negar la diversidad, negamos también

las interacciones que se gestan en un grupo y por consiguiente se propicia la inequidad y la desigualdad.

En el año de 1970, Pierre Bourdieu y C. Passeron explican en su Teoría de la Reproducción Cultural. El rol del sistema escolar en la perpetuación del modo de producción y estratificación de la sociedad capitalista con el uso de la violencia simbólica al imponer desde el poder significaciones que aparecen como legítimas, ocultando las relaciones de fuerza, lo que aumenta el poder de quien las produce. La escuela transmite esta violencia simbólica a través de la acción pedagógica, basándose en la autoridad, es decir, en una relación desigual de comunicación y poder. La autoridad lleva a cabo un trabajo pedagógico constante y con la duración suficiente para propiciar cambios que garantizan la inculcación de la cultura dominante, haciéndola pasar como natural, así el dominado se convierte en domesticado (Fernández, 1995).

La *violencia simbólica* es un constructo que emerge de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, se fundamenta en el poder que se otorga a los dominantes, lo que conduce a los dominados a ejercer sobre sí mismos relaciones de dominación y a aceptar su propio sometimiento. Para Bourdieu (Collazos, 2009) esta violencia genera estructuras internas y duraderas haciéndose más fuerte, entrañable y compleja que la violencia física. En tanto la violencia física aparece a simple vista, la violencia simbólica se esconde en las raíces del ser.

Así la escuela es un enorme servicio organizado y controlado por el estado que representa el poder político, entendido como el dominio del hombre sobre el hombre. Dado que la violencia genera más violencia, nos enfrentamos a un fenómeno reproductivo en los centros escolares donde surgen violencias de todo tipo.

Sin embargo no siempre el currículum implícito y explícito trabaja para consolidar los intereses de los grupos hegemónicos, ya que se presentan conflictos, signos evidentes de la relativa autonomía del ámbito cultural y del sistema educativo. Estos conflictos representan la posibilidad de aprovechar el medio escolar para producir acciones al servicio de los grupos más

vulnerables, posibilitando culturas más críticas y generando prácticas emancipadoras en la institución escolar.

Un conflicto que vale la pena mencionar es la poca atención a la diversidad (homogenización) y la necesidad de implementar la “inclusión”, pues con ella se pretende eliminar las desigualdades y hacer válidos los derechos humanos, contraponiéndose al modelo por competencias establecido en el currículo actual que muestra una tendencia clara hacia el uniformismo, es decir, hacia el trato igualitarista sin considerar las necesidades individuales de cada alumno o alumna y generando con ello ambientes poco favorables para la convivencia y para establecer relaciones interpersonales. Por otro lado en los procesos de selección, acreditación y evaluación se manifiesta el fenómeno de la marginación.

La escuela es un sistema en el que se reproduce una estructura social demandante, ejecutora de poder, violenta y que además imposibilita la igualdad social. Las acciones pedagógicas que se generan en este espacio social, propician estados emocionales a nivel colectivo al hacer sentir a los educandos valiosos o sin valor. La institución escolar realiza un trabajo de inculcación que a través de las prácticas producen *habitus*, de esta forma el *habitus* y las prácticas pedagógicas logran interiorizar en cada sujeto el orden externo en función de la clase dominante y la arbitrariedad cultural, mostrada como legítima (Huerta Rosas, 2008).

El *habitus* al que se refiere Bourdieu es un concepto crucial pues es el resultado de la articulación entre lo individual y lo social, es decir, cuando el agente social actúa hacia el exterior ya está condicionado subjetivamente por su historia de relaciones sociales interiorizadas desde la infancia. El *habitus* es una forma de pensar, sentir y actuar articulada por lo individual y social.

Otro concepto que ha de esclarecerse es el de arbitrariedad cultural en el que se da como ejemplo el hecho de que las escuelas reproduzcan grupos o clases que cuentan con el capital excluyendo a quienes no lo tienen. La teoría de Bourdieu se refiere a la arbitrariedad cultural de la siguiente manera:



*El único fundamento universal que puede dársele a una cultura reside en el reconocimiento de la parte de arbitrariedad que debe ella a su carácter histórico: se tratará entonces de poner en evidencia esta arbitrariedad y de elaborar los instrumentos necesarios (aquellos que proveen la filosofía, la filología, la etnología, la historia o la sociología) para comprender y aceptar otras formas de cultura; de allí la necesidad de recordar el enraizamiento histórico de todas las obras culturales, comprendidas entre éstas las obras científicas. Entre las funciones posibles de la cultura histórica (integración nacional, comprensión del mundo presente, reapropiación de la génesis de la ciencia), una de las más importantes, desde ese punto de vista, es la contribución que puede aportar ella al aprendizaje de la tolerancia a través del descubrimiento de la diferencia, pero también de la solidaridad entre las civilizaciones (Collazos W. P., 2009, pág. 71).*

Así en el trabajo cotidiano se educa a las alumnas y alumnos para reconocer como autoridad legítima a un poder impuesto, dominante y excluyente que se puede apreciar en la figura del profesorado, los directivos o las autoridades educativas avaladas por el sistema social como los que saben y los que pueden evaluar el desempeño de los educandos. En este esquema también se reproduce el desconocimiento de las carencias económicas y las limitaciones culturales que impiden que unos estén en la posibilidad de sobresalir en comparación con otros.

La escuela aniquila la voz del alumnado cuando utiliza estrategias de aprendizaje que conducen a una respuesta igual donde no se identifican las diferencias, ni hay procesos de construcción, de opinión propia; si el centro escolar impone un ejercicio autoritario en el miedo al castigo, a la reprobación, a la burla e incluso al golpe, la violencia verbal con humillaciones públicas, la discriminación entre estudiantes buenos y malos, se genera en los estudiantes insatisfacción, temor, frustración, entre otros, provocando un choque con la educación que los forma intelectual, moral y sentimentalmente.

Una persona violentada se ve dañada en la esfera afectiva, social y cognitiva, frustrada en su realización personal, con un autoconcepto desvirtuado por la opinión de otros, una autoestima debilitada, sin motivación,

sin interés por establecer relaciones de compañerismo o amistad y tampoco por aprender.

En este contexto no hay proceso de aprendizaje con base en el error, tampoco una revisión crítica de los problemas, los estudiantes hacen sus tareas y cumplen en la escuela por competir con los demás, por conseguir un premio o por miedo a la represión y no porque hayan interiorizado esta tarea como su responsabilidad.

El aprendizaje en el miedo y la violencia bloquea la posibilidad de formar a los adolescentes en ciudadanos responsables de sus actos y de su entorno natural y social.

Por lo tanto la estructura de la escuela, dice Bourdieu, es un sustituto de la coacción física; impone un modelo social y cultural haciendo sentir superiores e inferiores a los individuos. “Acciones de poder y violencia simbólicas, pues no se perciben” (Huerta Rosas, 2008)

El modelo social y cultural que impone la institución educativa se determina en gran parte por el género, es decir, ser hombre o ser mujer marca la diferencia en todos los ámbitos de la vida y en particular en el educativo donde se pretende desarrollar la socialización y transmitir normas, valores e identidades que culturalmente se encierran en los llamados estereotipos.

Los estereotipos y los roles de género están legitimados por las personas, las instituciones, la familia y de manera singular por la escuela, influyendo en el desarrollo de los alumnos al transmitir contenidos sobre el significado de ser hombre y de ser mujer, que se nutren de ideologías profundamente enraizadas en la cultura popular.

*El problema es, que se trata de un orden social de relaciones de dominación que trastoca las diferencias sexuales convirtiéndolas en desigualdades sociales y en oposiciones entre los sexos, - desigualdad genérica-, lo que significa devenir - varón y mujer - en un contexto de relaciones jerárquicas y asimétricas de poder, que se problematizan en una lógica de poder, de control y dominación del hombre sobre la mujer, lógica que opera como construcción socio-simbólicas de las diferencias bajo*

*ciertas condiciones socio-históricas, que no sólo hacen posible sino que mantienen, reproducen y legitiman las diferencias de poder (Cabral & García, s/f, pág. 5).*

El rasgo sexual es un elemento de distinción arbitrario preeminentemente simbólico que se naturaliza, ya que la diferencia sexual no es la única entre los seres humanos sobre la cual se establecen divisiones y asimetrías de poder. En relación a esto, Bourdieu plantea el concepto de raza, que se ha utilizado como argumento legitimizador de la división poblacional y dominación de unos grupos sobre otros, sin embargo es un concepto ideológico sin fundamento puesto que la raza humana es una sola. Asimismo Bourdieu apunta al carácter universal de la distinción sexual y de la dominación masculina como una cuestión simbólica y por lo tanto arbitraria que opera sobre la realidad y se construye como una diferencia natural (León, 2011).

Pese a las dimensiones históricas y estructurales de las ideologías de género, existe aún la posibilidad de intervención en el escenario escolar, considerando que es ahí precisamente donde se pueden analizar las características cambiantes de los géneros.

En pocas palabras, el profesorado debe promover el desarrollo de habilidades tales como: conocimiento de sí mismo, la empatía, la autoestima y la autorregulación. Con el fin de que los alumnos sean capaces de manejar sus emociones, ya que la carencia de herramientas es en muchos casos la principal causa de la violencia que se ejerce en la niñez y en la edad adulta; se golpea y/o se insulta porque no se tiene otra forma de expresar el enojo, la impotencia, es decir, la carencia de herramientas no sólo para procesar las emociones, sino para expresarlas, convierten a los golpes e insultos en la única alternativa.

Otro aspecto importante a considerar es la imposición de una disciplina interpretada en términos de comportamiento, es decir como una repetición no deseada e inaceptable de conductas, por lo que el sistema disciplinario se aboca a la represión de dichas conductas y a contrarrestar el comportamiento antisocial y disruptivo en la escuela. De lo anterior se derivan dos consecuencias: la primera es que se dejan pasar desapercibidas otras formas

menos obvias de desafección escolar o de desmotivación. La segunda es que la disciplina no se asume como un logro positivo en sí mismo sino como un atributo negativo cuando la falta de ésta demanda una respuesta.

La disciplina se convierte en un sistema de regulaciones impuesto de manera externa al que los alumnos se adhieren por la fuerza de la costumbre, cuando debiera ser un conjunto de convencimientos que informan de las actitudes del alumnado hacia su trabajo, hacia el profesorado y hacia sus compañeros (IVEIE, 2004).

La disciplina se ejerce de tres formas, la autoritaria basada en la obediencia y en el control, la anárquica en la que los alumnos hacen lo que quieren sin que el profesorado articule normas y solicite el respeto de los derechos mutuos y la que garantiza el derecho de todos a aprender incentivando la responsabilidad sobre la propia conducta y moldeando comportamientos razonables dentro de normas pactadas (IVEIE, 2004).

En la primera, el profesorado ejercer control sobre las conductas de los alumnos asumen la responsabilidad sobre sus comportamientos, cree que puede obligarles a obedecer, no plantea opciones o alternativas ni admite la negociación de la norma, usa el poder que le otorga su posición e incluso utiliza el sarcasmo, la humillación y estrategias deshonestas con tal de vencer y obtener el control, generando actitudes de rebeldía, resentimiento y alienación.

En el lado opuesto están los profesores y profesoras que actúan con dejadez, que carecen de expectativas claras y no exigen el cumplimiento de las normas. Su voz y su lenguaje corporal expresan temor hacia los alumnos. Se les ve pasivos e inseguros en las negociaciones propias de la gestión áulica permiten que los alumnos dominen la discusión en los conflictos.

En la última, están los que plantean una convivencia armónica y se esfuerzan por lograr un clima ordenado en el aula y en el centro escolar. La herramienta clave para lograrlo es el diálogo pues a través de él se crean relaciones productivas entre los actores escolares.

*El arte de convivir se construye con el aporte equilibrado entre lo que se dice (contenido), quién lo dice (poder de interlocución), cuándo se dice*

*(tiempo y oportunidad), cómo se dice (tono e intención) y el contexto emocional (los sentimientos y emociones de profesores y alumnos) (IVEIE, 2004, pág. 12).*

Es necesario mencionar que en la escuela, la violencia simbólica se deriva de los condicionamientos institucionales, de la función reproductora de la educación, de la incorporación de hábitos socialmente determinados, todo esto impregnado del poder para imponer ciertos significados en dicho contexto.

De ahí la necesidad de construir nuevos simbolismos basados en las relaciones socio-afectivas donde se recupere al ser humano individual (lo intrapersonal, lo subjetivo, emociones, angustias, etc.) puesto en un contexto social (interpersonal, su relación con los otros, con las cosas) para que sea capaz de reflexionar y modificar sus creencias, costumbres, valores y forma de vida, es decir, trabajar con las emociones y los sentimientos, puede modificar las conductas e influir en la posición ética de cada miembro de la comunidad escolar.

## **2.4 Ambientes de aprendizaje y ambientes afectivos**

Actualmente la escuela ha perdido presencia en su propósito de formación y socialización de los adolescentes, compartiendo esta misión con otras instancias como los grupos urbanos y los medios de comunicación que ofrecen páginas sociales, juegos, programación impregnada de sexo y violencia, entre otros; en correspondencia a esta situación, la educación ha extendido sus facultades a la atención de problemas relacionados con la exclusión, los conflictos socioeducativos y el desarrollo humano de los sujetos y las comunidades, en ámbitos que superan el lindero escolar.

Lo anterior conlleva a nuevas modalidades de formación y socialización en ambientes como la globalización y las redes informáticas; a personas con barreras para el aprendizaje y la comunicación, analfabetas informáticos, migrantes, grupos étnicos, entre otros; donde se mezclan, objetos, tiempos, acciones, vivencias, interacciones y afectos.

Los ambientes de aprendizaje o ambientes educativos ofrecen posibilidades para comprender el fenómeno educativo e intervenirlos con pertinencia, por ello es preciso tener una clara definición de los mismos.

La palabra ambiente se empleó inicialmente por los geógrafos para definir el conjunto de acciones del ser humano sobre su medio. El ambiente se refiere a la interacción del hombre con su entorno, esta concepción involucra acciones pedagógicas, ya que el que aprende, reflexiona sobre sus acciones y sobre las acciones de los otros en relación con el ambiente (Duarte, 2003).

El ambiente de aprendizaje alude al contexto donde existen y se desarrollan condiciones favorables para el proceso educativo. Ocampo, Tapia, Espinoza & Rubio (2005) lo definen como el clima que se crea para estimular las actividades del pensamiento de los individuos que aprenden, considerando los espacios físicos o virtuales.

Los ambientes de aprendizaje proporcionan las condiciones que permiten problematizar, descubrir, comprender o asimilar alguna situación o contenido desde distintas perspectivas y la escuela sigue siendo uno de los ambientes de aprendizaje por excelencia, de ahí que sea necesario repensar ambientes desde diferentes ópticas.

En primera instancia el ambiente de aprendizaje considera la arquitectónica que proporciona el lugar donde tienen efecto las interacciones entre las personas y los materiales, organiza el acceso a los espacios externos y determina las condiciones básicas de luz, temperatura y la intrusión o la separación entre grupos e individuos. Tanto, espacio como materiales están a disposición de profesores y alumnos quienes pueden moverlos o adaptarlos para optimizar los procesos en el aula (Ocampo, et, al, 2005).

Del espacio depende la colocación del mobiliario, el uso y acceso a los materiales didácticos como libros de consulta, letreros, organizadores textuales, carteles, proyector, televisión, material concreto, juegos de mesa, etc. la organización espacial se emplea para diseñar ambientes que estimulen la interacción del lenguaje, protejan a un alumno trabajando o alienten el trabajo en equipo o en grupo. La influencia del entorno es continua y

penetrante, por lo tanto los espacios y sus relaciones afectan la conducta (Ocampo, et, al, 2005).

Los autores anteriores refieren que la dotación de materiales que existe en el entorno interviene en el desarrollo de habilidades, destrezas y procesos mentales del alumnado, dichos materiales deben ser elegidos, elaborados y reunidos por el profesorado para respaldar la realización de las actividades, corresponde también a ellos la disposición de los mismos, lo cual repercute en el periodo de atención, en la variedad de destrezas que promueven y en el número de veces que se usan.

Con lo anterior se puede precisar el ambiente de aprendizaje como un escenario dinámico, caracterizado por las condiciones físicas y temporales, así como por los materiales, que ofrecen condiciones favorables para el aprendizaje, tomando en cuenta las relaciones humanas que aportan sentido a su existencia.

Por lo tanto, los ambientes de aprendizaje se fundan en las dinámicas de los procesos educativos, involucrando acciones, experiencias, vivencias, actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, además de las relaciones con el entorno y la infraestructura adecuada para lograr los propósitos de una propuesta educativa (Chaparro, 1995).

Con base en lo anterior, la definición de ambientes de aprendizaje se torna compleja, pues se precisa tomar en cuenta la organización y disposición espacial; las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, así como los patrones de comportamiento que en él se despliegan, la clase de relaciones entre las personas y los objetos, las interacciones que se generan entre las personas, los roles que se constituyen, los criterios que predominan y las actividades que se llevan a cabo.

Aunque los ambientes de aprendizaje sugieren un cambio, es evidente que sigue predominando en algunas escuelas el acomodamiento clásico de las butacas en hilera frente al maestro, las relaciones asimétricas de autoridad (autoritarismo), la práctica centrada en la transmisión de contenidos, además de un actuar convencional que nada tiene que ver con la formación de valores.

Redimensionar los ambientes de aprendizaje exige no solamente modificar el medio físico, los recursos y los materiales, sino también, los proyectos educativos y fundamentalmente las interacciones entre los actores educativos, de tal modo que la escuela se convierta en un espacio para todos, dinámico, flexible, que posibilite la articulación de los integrantes de la comunidad escolar.

No sirve de nada introducir innovaciones en la arquitectónica y en los materiales mientras las acciones y prácticas educativas permanezcan inmutables, porque el rol transformador del aula corresponde al maestro, pues es él quien toma las decisiones, problematiza los contenidos, promueve la reflexión crítica, fomenta valores y establece acuerdos para la sana convivencia.

Concebir una escuela en la cual los ambientes educativos vayan más allá de lo cognoscitivo para considerar los sentimientos y deseos en relación con el saber y que apunten a la formación humana; posibilita un espacio para el intercambio de intereses, el logro de objetivos comunes, el establecimiento de criterios de trabajo además del desarrollo de proyectos basados en el reconocimiento mutuo, la igualdad de oportunidades y la valoración de la diversidad.

De acuerdo con Duarte (2003), los actores escolares manejan referentes distintos al hablar de la escuela; los directivos y profesorado mencionan planes de estudio, disciplina, trabajo en clase, mientras los padres de familia aluden a la tolerancia, las formas de relación, la comprensión, y los alumnos hablan de las relaciones afectivas.

Así pues, las relaciones de afecto se dan en la medida que se interactúa con los demás, cuando se es capaz de reconocer las necesidades, intereses, derechos, gustos e ideas de los otros, con los que se convive diariamente. Por consiguiente en el salón de clases habrá de favorecerse la autonomía de los alumnos en las relaciones de cooperación con los demás.

Sin embargo, en relación a los ambientes afectivos las investigaciones recientes son pocas y las que existen no ofrecen un significado preciso. Por



ello con base en los autores citados se define como un ambiente afectivo: ***el espacio en el que se establecen relaciones de confianza y respeto, donde se diseñan actividades motivantes y se desarrolla la inteligencia emocional con el fin de mejorar los aprendizajes esperados.***

Educar en el afecto implica un trabajo conjunto, un esfuerzo sostenido entre padres de familia y el profesorado, exige de estos últimos tener claro que las emociones estimulan el gusto por aprender. Implica también el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en la que Goleman (1995) considera cinco habilidades básicas clasificadas en dos grupos: a) competencia personal y b) competencia social.

La competencia personal se compone de las habilidades de autoconocimiento, autoestima, autorregulación y motivación, mientras que la competencia social comprende la empatía.

La habilidad del *Autoconocimiento* consiste en la adquisición progresiva de la conciencia de sí mismo, de las cualidades y debilidades que se poseen; a la par del autoconocimiento se desarrolla el *autoconcepto*, que permite a la persona reflexionar sobre sus propios pensamientos y acciones. “*Lo que creemos que somos capaces, cómo nos vemos en relación con otros, nuestro juicio de cómo somos vistos por los otros, cómo pensamos que poseemos nuestro conocimiento y qué papel se supone que debemos jugar en el contexto del aprendizaje*” (Bong y Skaalvik, 2003, citado en Garritz, 2009, pág. 215). El autoconcepto incide en el desarrollo de la autoconciencia que se relaciona directamente con la responsabilidad, facultad específica del ser humano, por lo que la educación debe atenderla directamente.

En la competencia personal se incluye la *Autoestima* que hace referencia al “*Cariño, aprecio y estimación a sí mismo/a. La capacidad (yo puedo) y el sentimiento de confianza (creo y confío en mí), respeto y valoración (yo valgo) que cada persona posee de sí misma*” (Acevedo, 1999, citado en Garritz, 2009, pág. 215). Una fuente proveedora de autoestima es la aceptación y el afecto de los seres que son significativos en la vida de los alumnos. En el contexto escolar el profesorado ha de establecer una relación cálida y afectiva

con el alumnado, apoyarlos para que superen los errores, reconocer sus cualidades y valorar el esfuerzo en el logro de sus objetivos.

En este primer grupo se encuentra también la *Autorregulación* que estriba en identificar lo pasajero de una crisis, evitando que ésta perdure y nos lleve a actuar irresponsablemente manifestando mecanismos de defensa. En el modelo de Mayer y Salovey es llamada regulación emocional y se refiere a la habilidad para dirigir y manejar las emociones de forma eficaz (Fernández, et, al, 2005).

La última habilidad de la competencia personal es la *Motivación* que consiste en mantener el interés por lograr una meta, es dirigir las emociones haciendo a un lado los obstáculos y centrándose en los objetivos; en la educación es un factor determinante, según Woolfolk (1990) la motivación “*se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta*” (citado en Ospina, 2006, pág. 158)

En cuanto a la competencia social, ésta tiene que ver con el modo en que nos relacionamos con los demás y se encuentra determinada por la *empatía* que es la habilidad para reconocer y sentir las necesidades de otros, para comprender las emociones ajenas y que éstas sean el vínculo de conexión con los semejantes, es ponernos en el lugar del otro y entender su manera de actuar.

*“La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos”* (Goleman, 1995, pág. 123).

Atender la efectividad a la par de lo cognitivo facilita el trabajo e integración al sistema escolar de aquellos estudiantes que han tenido dificultades o privaciones en sus experiencias afectivas en la familia, además de que el papel formador de ésta se ha ido diluyendo, dejando la responsabilidad a la escuela, a los medios de comunicación y otros grupos sociales (Fernández, et, al, 2005).

Son las emociones y los sentimientos puntos clave en la formación de valores que permitirán compensar la ausencia de formación en el hogar, contrarrestar la violencia simbólica y promover la autorregulación.

Comprender la vida de los alumnos en el contexto escolar de secundaria, implica saber las problemáticas que enfrentan cada día, tener la disposición de escucharlos y aceptarlos como son. Comprender requiere un gesto de reconocimiento del otro, condición de la escucha que permite ponerse en el lugar, abrirse, incluso, a quien puede provocar el rechazo; porque esa respuesta de repudio, de rechazo se encuentra ligada a las formas de caracterizar las relaciones entre el mundo de los jóvenes y el de los adultos.

Es preciso rescatar la voz de las alumnas y los alumnos, hacerles sentir que son escuchados por los demás, que forman parte de una comunidad escolar donde los padres de familia y los docentes estamos dispuestos a establecer una relación de diálogo y comprensión, donde su estatus de adolescente no es impedimento para decir lo que sienten y lo que piensan. *“Ahondar en sus ideas y experiencias a través de la conversación y la escucha, permite adentrarse en sus espacios y lenguajes y comprenderlos desde ahí”* (Reyes, 2007, pág. 35)

En el ámbito escolar se transmiten las formas de socialización y se vive la convivencia entre todos los integrantes, por eso la importancia de conocer las diferentes perspectivas de cada uno, su posición en el contexto, su pensar y su sentir con relación a lo que acontece cada día en el aula, en el patio escolar, en su relación con los demás, en su aprendizaje e incluso en su vida personal.

De ahí que el factor comunicación entre el profesorado, padres de familia y educandos, constituya la oportunidad de hacer un trabajo conjunto que fortalezca la práctica educativa.

Los procesos cognitivos y afectivos se deben trabajar conjuntamente en la práctica educativa. En la base de esta dificultad se encuentran los docentes que son los mediadores, los facilitadores, los responsables de que el alumnado cumpla con los estándares curriculares, los aprendizajes esperados y el perfil de egreso. Para lograrlo el profesorado debe escuchar al alumnado con

verdadera atención; con el reconocimiento afectivo del otro tan valioso como él; brindar oportunidades equivalentes para el aprendizaje, la socialización y la formación de los alumnos sin prejuicios, ni discriminación.

Los ambientes afectivos constituyen una herramienta para que los estudiantes enfrenten situaciones importantes en su vida y trabajen en espacios motivantes, donde se reafirme la autoestima, se fomente la comunicación y el deseo por aprender. .

En correspondencia con lo anterior el profesorado debe “*poseer diversas características personales para el ejercicio docente, como su capacidad pedagógica, su estilo de gestión y enseñanza, su comprensión del rol como figura de autoridad, sensibilidad e intuición y su disposición a constituirse en ejemplo democrático para la clase*” (Cortéz & Parra, 2009, pág. 195)

Otro punto que depende del trabajo del docente es el clima o atmósfera educativa. Se ha encontrado que un clima abierto y democrático en las clases incentiva el desarrollo de una actitud de mayor conciencia de la responsabilidad. El clima educativo hace parte de lo que otros teóricos han llamado el “currículo oculto”, que constituye la formación latente que se da a través del sistema educativo y que involucra los aspectos no formales de la educación.

El desempeño docente depende de la formación, misma que debe ser un proceso permanente, dinámico, integrado, multidimensional, en la que converjan, elementos teóricos, metodológicos, epistemológicos didácticos, psicológicos, sociales, filosóficos e históricos, para lograr la profesionalización.

En cuanto a la profesionalización Sockett (1989) la define como “*el proceso por el cual la persona se convierte en un profesional*” y señala que es esencial para los que ostentan el título de profesor o educador. Un profesional debe poseer un gran cúmulo de conocimientos y la competencia para practicar el arte de enseñar, es decir, debe tener la capacidad de enseñar bien y hacerlo de manera competente. “*Un profesional piensa en virtud de lo que es, en lugar de existir en virtud de lo que piensa*” (McKernan, 2001 , pág. 67).

La tarea docente se diferencia de otras porque no depende únicamente de quien la ejerce, sino de un conjunto de condiciones que la regulan y la dirigen; es una práctica cotidiana pero diversa porque se trabaja con sujetos de características particulares: edad cronológica, nivel de desarrollo, intereses, madurez emocional, coeficiente intelectual, estilo de aprendizaje, tipo de familia a la que pertenecen, raza, sexo, condición socioeconómica entre otras, además tiene que ajustarse a las exigencias de las autoridades educativas, de los padres de familia, al currículo y a las condiciones que imponen los planes y programas de educación; es por eso que no existe una fórmula para llevarla a cabo, pues en cada aula existen condiciones diversas, así como problemáticas diferentes.

Reflexionar sobre la práctica docente es una tarea indispensable que nos direcciona a la toma de decisiones, que pueden o no, transformar las realidades de los estudiantes. Analizar la experiencia de ser maestro es una forma de hablar de lo que se hace, a la vez que se expresa lo que se desea, se anhela y se quiere. Cada quien crea su práctica docente a partir de la realidad que le acontece, de sus saberes, de su experiencia, de su cultura, sus habilidades, sus sentires, de las necesidades de los educandos y de su ÉTICA profesional.

En este proceso es necesario considerar en todo momento las edades del alumnado y cuáles son sus necesidades de acuerdo a su etapa evolutiva, así como reconocer los estilos de aprendizaje preferentes para planificar la clase con estrategias que incluyan en los contenidos materiales y actividades que abarquen esa diversidad de estilos, de esta manera se asegura explotar los canales de entrada de información para que cada niño la procese de acuerdo a sus fortalezas cognitivas y exprese su aprendizaje según su propio estilo. Además tiene que exponer al alumnado a tareas donde se solicite manejar estilos en los que presenta dificultades, con el objeto de desarrollarlos y lograr un equilibrio en los procesos de aprendizaje, incrementando las habilidades para que los alumnos puedan enfrentar la exigencia escolar.

Como ya se mencionó, la tarea del docente es compleja, ya que se orienta al proceso de aprendizaje, pero también al proceso formativo, por lo

que el maestro debe ser un modelo a seguir dentro y fuera de la escuela, un ser humano sensible ante las problemáticas de los educandos, un promotor del diálogo y el entendimiento, un confidente hábil para aconsejar, un apasionado lector, un creador de hábitos, un agente de la convivencia respetuoso de la diversidad, un sembrador de valores, una persona íntegra que reconozca sus debilidades y fortalezas para que busque la forma de ser mejor cada día.

Es muy importante reconocer en el docente a un ser humano en proceso evolutivo constante, una persona con una cultura específica, una identidad determinada y un contexto personal que le han conformado. Esto significa que la diversidad no solo se encuentra en los educandos, sino también en el profesorado y que a través del trabajo diario, de las interacciones de distinto tipo que se continúan en el tiempo, ambos se ligan a través de expectativas mutuas estableciendo una relación.

En esa relación surge la afectividad como una forma de expresión de lo que sentimos y pensamos a la vez, como el producto de las sensaciones que provocamos con las actividades planeadas (buenas, aburridas, sin sentido, impuestas, etc.), las actitudes (sonrisa, seriedad, cordialidad, respetuosa, autoritaria, etc.), las interacciones (diálogo, indiferencia, intercambio visual, lenguaje corporal, etc.), el tono de voz (alto, bajo suave, agradable, agresivo, etc.), entre otros, para traducirlos posteriormente en sentimientos, esos que tienen un nombre ganado en el contexto histórico, social y personal. Una vez identificados los sentimientos, la respuesta es obligada, incluso no manifestarse es una respuesta, así los afectos condicionan las relaciones interpersonales de amistad, desapego, simpatía, u hostilidad.

Es evidente que trabajar con ambientes afectivos, requiere que el docente desarrolle las siguientes competencias:

- *Identifica sus procesos de aprendizaje y los procedimientos transferibles a otros campos y áreas para apoyar el aprendizaje de sus estudiantes..*
- *Promueve la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula, para estimular ambientes para el aprendizaje e incentiva la curiosidad y el gusto por el conocimiento de los estudiantes.*

- *Atiende de manera adecuada la diversidad cultural y lingüística, estilos de aprendizaje y puntos de partida de los estudiantes, así como relaciones tutoras que valoran la individualidad y potencializan el aprendizaje con sentido (SEP S. d., 2010, pág. 19).*

La formación permanente del profesorado surge como una estrategia necesaria que permitirá el desarrollo de profesionales que asuman la respuesta a la diversidad como una oportunidad para aprender de las diferencias (Díez, 2004). Así como una revisión minuciosa de las metodologías aplicadas, resaltando la importancia que tiene la implementación de actividades con una orientación interactiva, ya que la interacción constituye el instrumento de la cooperación en el aula. La formación permanente se refleja en la mejora continua y en el desarrollo de destrezas, perspicacia y reflexión crítica (McKernan, 2001 ).

Se debe tener presente que el alumno aprende más de lo que ve, que de lo que se le dice. Y el “hacer” al interior del aula está determinado por el modelo metodológico aunque, los objetivos generales que marca el currículo requieren una metodología combinada y activa: a participar se aprende participando, a valorar se aprende valorando, a respetar se aprende respetando, a sentir se aprende sintiendo. No es cuestión de estudiar sino de hacer, de convertir a la metodología en contenido de aprendizaje, pues se aprende haciendo y en la manera de hacer se encuentran las estrategias que nos guían al logro de los objetivos. En resumen, las capacidades relacionadas con las actitudes y los valores solo se logran a través de la práctica y la convicción (Casanova, 2003).

En las manos del profesorado está el poder de influir sobre las mentalidades y, por tanto, de favorecer su evolución en el sentido de la equidad y el respeto para todos. El reinventar el espacio áulico y sus interacciones, contribuyendo a la construcción de una identidad sólida bajo el principio de la diversidad y la consolidación pedagógica de una metodología capaz de superar las barreras para el aprendizaje y la participación.

En última instancia es necesario resaltar que gran parte de lo que el maestro hace, va orientado a mejorar el rendimiento escolar, al respecto, son

muchos los factores que inciden en él, los individuales y los socioculturales como son el género, el nivel de vida material, ingresos, tipo de vivienda, composición familiar, categoría ocupacional de los padres, así como, las que se refieren a las condiciones culturales, tales como el nivel educativo de los padres, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, hábitos de estudio, de esparcimiento y acceso a bienes culturales como libros, revistas, etc. (Córdoba, et, al. 2011) Al docente le corresponde lidiar con todos estos factores de tal manera que a través de su práctica logre un rendimiento favorable.

Considerando la gama de factores que se mencionaron solo se aludirá a los que convienen a efecto de argumentar la necesidad de implementar ambientes afectivos. Uno de ellos es la atención puesto que interviene en el proceso de selección de la información y su procesamiento. Los alumnos inquietos, distraídos en clase, generalmente obtienen notas bajas e incluso muestran dificultad en la lectura y escritura.

La falta de atención se relaciona con la carencia de estímulos que hagan sentir al alumno interesado en lo que se dice o se trabaja en el salón de clases. También se relaciona con la falta de autorregulación, es decir, se carece de responsabilidad sobre lo que se hace.

La motivación es otro factor a considerar ya que juega un papel esencial en el aprendizaje, se percibe como un medio para implicar personalmente al alumno haciéndolo capaz de persistir y esforzarse en las tareas que lo llevarán al logro de sus metas. Influye también en la ejecución de habilidades aprendidas, en las estrategias y en los comportamientos. Los estudiantes motivados se comprometen en cualquier actividad que los ayude a aprender, se enfocan en elevar su nivel de aprendizaje, atienden con detenimiento a cualquier enseñanza, catalogan el material de trabajo como interesante, valioso y útil, toman apuntes, etc.

Por el contrario, cuando los estudiantes no muestran interés o se encuentran desmotivados para el aprendizaje generalmente se muestran pesimistas, sin la aptitud de ser sistemáticos en sus esfuerzos por aprender; suelen prestar poca atención a la clase, no revisan el material de estudio,



deteriorando el proceso de aprendizaje lo que puede llevar al fracaso escolar (Carbonero, Román, Martín-Antón, & Reoyo, 2009).

La motivación se conforma por varios elementos, entre los que se incluyen la concentración en la meta, saber lo que se aprende y cómo se intenta aprenderlo, indagación de nueva información, idea clara de la retroalimentación, halago y satisfacción por el logro y exento temor al fracaso.

Dicho de otra manera, la motivación escolar es un proceso que se inicia y se dirige, una conducta hacia el logro de un objetivo. Involucra variables cognitivas y afectivas, las primeras en cuanto a habilidades de pensamiento y conductas instrumentales para alcanzar los objetivos; las segundas comprenden elementos como la autovaloración, el autoconcepto, etc. Ambas interactúan constantemente en el contexto escolar (Carbonero, et, al, 2009).

Así que el docente debe generar simpatía, amenidad, entusiasmo, curiosidad, etc. y desplegar su conocimiento pedagógico a través de la interacción con los alumnos.

En palabras de Santrock (2002), la motivación es *“el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido”* (citado en Naranjo, 2009, pág. 153), por lo tanto el docente debe estar motivado al tiempo que motiva a los educandos.

La falta de motivación está asociada al bajo rendimiento escolar y este a las dificultades de aprendizaje, al estrés ante los exámenes, al aburrimiento, la indisciplina escolar, los actos discriminatorios, el trato inequitativo, las burlas, la indiferencia, los conflictos, la falta de interés, entre otros, lo que incide en el fracaso escolar y provoca estados de ansiedad, apatía, depresión, tensión, irritabilidad. Todo esto conlleva a la propuesta de una educación afectiva.

Está demostrado que cuando los alumnos interactúan con sus emociones experimentando disfrute o entusiasmo con lo aprendido, liberan endorfinas, sustancias que producen sensación de placer asociado al sentido de bienestar.

Por otra parte las personas se motivan más por el proceso de aprendizaje cuando tienen confianza en sus capacidades y altas expectativas de auto-eficacia, lo que permite a su vez, valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje.

La motivación se vincula a un componente afectivo que considera las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de lograr una tarea, es decir, la sensación de éxito o fracaso expresada en los resultados obtenidos. Cuando se produce una emoción se genera una predisposición a actuar, esto quiere decir que la conducta es motivada como respuesta a las condiciones del medio. La emoción depende de lo que es significativo para la persona (Naranjo, 2009).

Desarrollar ambientes afectivos garantiza un sentimiento de bienestar que elimina las tensiones, predispone a realizar cualquier actividad e inhibe el temor al fracaso en términos académicos.

## **2.5 Currículo, diversidad y violencia**

El currículo como un proyecto de acción en el que se concretan principios ideológicos, políticos, económicos, pedagógicos, etc. con la intención de traducirlo en acciones para producir una mejor educación, es el instrumento por el cual se institucionaliza la educación (escolaridad).

La escuela y el currículo son exponentes de lo educativo, expresan la relación escuela-sociedad, la institución educativa se encuentra vinculada al contexto cultural, económico y político, por consiguiente a las redes de poder distribuidas en una sociedad en favor de grupos y clases particulares (Fernández H. A., 1995).

Los factores de violencia que contiene el currículo son de carácter general ya que se pueden encontrar en cualquier escuela, por otra parte su aplicación se da de forma desigual, dependiendo del tipo de centro y otras variables, la violencia simbólica que contiene implícita se relaciona con otros tipos de violencia.

En el sistema educativo el fenómeno de la violencia está ligado principalmente a las estructuras y al currículo oculto. La característica básica de la violencia es la desigualdad, en ésta no hay actor ni situación porque es una violencia institucionalizada que se corresponde con las injusticias estructurales: económicas, sociales, sexuales, culturales, raciales, de desigualdad de oportunidades, de marginación, de hambre y pobreza (Fernández H. A., 1995).

En la escuela se puede observar la injusticia cuando se impone arbitrariamente la autoridad, al clasificar a los alumnos de acuerdo a las calificaciones, mostrando indiferencia por aquéllos que presentan dificultades para aprender o para socializar, al exaltar las debilidades y no las fortalezas de los estudiantes, clasificando las actividades por sexo, al ejercer la represión y al dar un trato homogéneo a lo diverso. Al negar la diversidad, negamos también las interacciones que se gestan en un grupo y por consiguiente se propicia la inequidad y la desigualdad.

Una persona violentada se ve dañada en la esfera afectiva, social y cognitiva, frustrada en su realización personal, con un autoconcepto desvirtuado por la opinión de otros, una autoestima debilitada, sin motivación, sin interés por establecer relaciones de compañerismo o amistad y tampoco por aprender.

*“La escuela es más bien una institución privilegiada para la reconstrucción, difusión y control de los contenidos culturales y patrones de conducta resultante de confrontaciones de grupos sociales con intereses contrapuestos”* (Fernández H. A., 1995, pág. 24).

En 1969 Althusser propone el modelo de reproducción social en el que la escuela aparece como un Aparato Ideológico del Estado, con una función dominante respecto de otros aparatos ideológicos; ésta reproduce mediante la ideología y la represión las relaciones de explotación capitalista y por consiguiente relaciones de violencia.

En el año de 1970, Pierre Bourdieu y C. Passeron explican en su Teoría de la Reproducción Cultural, el rol del sistema escolar en la perpetuación del

modo de producción y estratificación de la sociedad capitalista con el uso de la violencia simbólica al imponer desde el poder significaciones que aparecen como legítimas, ocultando las relaciones de fuerza, lo que aumenta el poder de quien las produce. La escuela transmite esta violencia simbólica a través de la acción pedagógica, basándose en la autoridad, es decir, en una relación desigual de comunicación y poder. La autoridad lleva a cabo un trabajo pedagógico constante y con la duración suficiente para propiciar cambios que garantizan la inculcación de la cultura dominante, haciéndola pasar como natural, así el dominado se convierte en domesticado (Fernández H. A., 1995).

Para el año de 1979, S. Bowles y H. Gintis afirman en su Teoría de la Correspondencia que la escuela, a través de la escolarización, es una estrategia para la reproducción del modelo social y en consecuencia para la reproducción de la desigualdad (Fernández H. A., 1995).

Así la escuela es un enorme servicio organizado y controlado por el estado que representa el poder político, entendido como el dominio del hombre sobre el hombre. Dado que la violencia genera más violencia, nos enfrentamos a un fenómeno reproductivo en los centros escolares donde surgen violencias de todo tipo.

Sin embargo no siempre el currículum implícito y explícito trabaja para consolidar los intereses de los grupos hegemónicos, ya que se presentan conflictos, signos evidentes de la relativa autonomía del ámbito cultural y del sistema educativo. Estos conflictos representan la posibilidad de aprovechar el medio escolar para producir acciones al servicio de los grupos más vulnerables, posibilitando culturas más críticas y generando prácticas emancipadoras en la institución escolar.

Un conflicto que vale la pena mencionar es la atención a la diversidad y como consecuente la “inclusión”, pues con ella se pretende eliminar las desigualdades y hacer válidos los derechos humanos, contraponiéndose al modelo por competencias establecido en el currículo actual que muestra una tendencia clara hacia el uniformismo, es decir, hacia el trato igualitarista sin considerar las necesidades individuales de cada alumno o alumna y generando con ello ambientes poco favorables para la convivencia y para establecer

relaciones interpersonales. Por otro lado en los procesos de selección, acreditación y evaluación se manifiesta claramente el fenómeno de la marginación.

La inclusión apuesta por la aceptación de las diferencias, celebra la diversidad y promueve el trato equitativo del alumnado. Busca minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, abriendo así la posibilidad de trabajar el aspecto emocional como un elemento inherente al ser humano.

Rescatar las emociones y los sentimientos fundidos en la afectividad nos permitirá acceder a la creación de nuevos simbolismos donde se recupere la parte humana de los actores educativos. La afectividad puede cambiar conductas dando oportunidad al crecimiento personal y social.

# **CAPÍTULO**

## **III**

### **FUNDAMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO DESDE EL ENFOQUE INCLUSIVO**

### 3.1 Educación inclusiva

En el plan de estudios 2011 se incluyen diversos aspectos que conforman el desarrollo curricular, mismos que se expresan en los principios pedagógicos, los cuales son indispensables para la transformación de la práctica docente, el logro de los aprendizajes y la mejora de la calidad educativa. Son doce los principios pedagógicos, todos relevantes, pero se puntualizará el número ocho ya que en él se expresa una parte importante de la temática del trabajo:

#### *1.8 Favorecer la inclusión para atender la diversidad*

*La educación es un derecho y una estrategia para ampliar las oportunidades, instrumentar las relaciones culturales, reducir las desigualdades entre los grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad. Por lo tanto al reconocer la diversidad fundamental que existe en nuestro país, el sistema educativo hace efectivo este derecho al ofrecer una educación pertinente e inclusiva (SEP, 2011, pág. 39).*

La inclusión encuentra su fundamento en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que establece que “toda persona tiene derecho a la educación”, posteriormente adquiere relevancia en el foro internacional de la UNESCO centrandose los principios de la educación inclusiva en la conferencia celebrada en Jomtiem (Tailandia) en marzo de 1990, donde se promovió la idea de una Educación para Todos, que ofreciera satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de cada niño y niña, joven y persona adulta, así como el desarrollo para el progreso personal y social de todas las personas dentro del sistema de educación formal.

Posteriormente se consolida en la Declaración Internacional de Salamanca (junio de 1994) que está inspirada por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual dentro del sistema común de educación. Establece también que la inclusión representa un medio eficaz para combatir las ideas

discriminatorias, para crear comunidades que acojan abiertamente a todo el mundo, sea cual sea su país y su cultura de origen.

Es pertinente señalar que en México la política educativa para la inclusión surge como intención del Estado en 1995 en el ámbito de la Educación Especial, con una propuesta de “Integración educativa”, con el propósito de superar la segregación social de las personas con discapacidades físicas o psicológicas, quienes han sido excluidas de las oportunidades educativas o bien han tenido acceso a una educación que los marca como diferentes, en desventaja, provocando la marginación y evidenciando la desigualdad (González H. R., 2006).

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños, jóvenes y adultos y no sólo de aquellos calificados como con necesidades educativas especiales (NEE). *“Pretende pensar las diferencias en términos de normalidad, es decir, lo normal es que los seres humanos seamos diferentes, y en términos de equidad en el acceso a una educación de calidad para todos”* (Rosio, 2011). Valora la existencia de la diversidad por lo que las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, la inclusión total, apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, por ningún motivo.

La inclusión comienza aceptando las diferencias, privilegiando la diversidad y promoviendo el trato equitativo de cada alumno y alumna. El proceso de inclusión busca minimizar las barreras para que todos participen sin importar sus características físicas, de origen, sociales, de contextos culturales, etc. Surge como una respuesta a la necesidad de atender la diversidad, entendida ésta como una característica del ser humano pues no existe una persona igual a otra, la valoración de la diversidad es un principio de la dignidad humana.

En este marco de ideas, se debe considerar la multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades, como son las costumbres, las tradiciones, las manifestaciones afectivas, los conocimientos o las creaciones artísticas, que las enriquecen; pues el intercambio cultural



influye en el uso del lenguaje, en la vida cotidiana, en los valores, en la manera de celebrar los pequeños y grandes acontecimientos, entre otros aspectos.

México es una nación pluricultural y está sustentada originalmente en los pueblos indígenas. Así lo establece el artículo segundo de La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el que se reconocen los derechos de los pueblos indígenas a la autodeterminación, a preservar su cultura, a administrar sus bienes territoriales a conservar sus identidades y sistemas jurídicos. El reconocimiento y la defensa de los pueblos indígenas es un punto de partida para la multiculturalidad, la cual implica la convivencia respetuosa de personas y grupos de diferentes culturas.

De lo expuesto se rescata que la diversidad es un referente de la diferencia, misma que presenta distintas dimensiones en el dominio social y que tienden a ser categorizadas como: sexo, género, clase, etnicidad, lenguaje, religión, sexualidad, cultura, edad, capacidad, etc.

*“Tradicionalmente la diferencia se vinculaba a la anormalidad o estigma, de ahí han surgido toda serie de discriminaciones y prejuicios”* (Artiles, 1998, citado en Moriña, 2004, pág. 16). Contrario a esto la inclusión intenta considerarla como elemento que enriquece las relaciones de convivencia y la cultura misma.

Precisamente de la diferencia de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que por lo común se asociaba a las discapacidades, se implementó el término de integración educativa que tenía por objeto reintegrar a alguien o a algún grupo a la normalización de la vida de la escuela de la que había sido excluido; se centra en habilitar apoyos, recursos y profesionales así como las adecuaciones curriculares como medidas de superación de las necesidades especiales, sin embargo, estas acciones marcan las diferencias y promueven la exclusión. De manera más precisa, los alumnos con NEE son:

*Aquéllos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o*

*culturales desfavorecidas. LOPEGCE: Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (Carrión, 2001, pág. 79)*

Por consiguiente la educación inclusiva debe estar fuertemente cimentada en el proceso de integración escolar total, en la que todo alumno con NEE permanezca toda la jornada escolar en su grupo natural siendo atendido con los recursos didácticos y organizativos pertinentes (Carrión, 2001).

En la inclusividad no se busca la aceptación sino, una forma de pensar, una cultura en la que ser, estar y pertenecer se de en forma natural. Por lo tanto el camino hacia una integración profunda y de ahí a la inclusión se mira en un terreno sinuoso con difíciles obstáculos a superar (Carrión, 2001).

Para abordar la inclusión en el campo docente es necesaria la puesta en práctica de estrategias de enseñanza-aprendizaje en las que se asuma de forma cotidiana la atención a la diversidad, y como variante específica de ésta la atención a los niños con necesidades educativas especiales.

*La educación inclusiva según Thomas y Loxley (2001) se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños –independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural- puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela (citado en Carrión, 2001, pág. 25)*

Cuando los alumnos y alumnas están en contacto con compañeros y compañeras de diferentes etnias, capacidades, géneros, culturas y situaciones de vida, se van habituando a las diferencias lo que les permite construir vínculos cercanos con personas distintas, así como desarrollar una forma de pensar abierta que se nutre con las aportaciones de los demás, favoreciendo la comprensión de la diversidad.

Las instituciones educativas por encontrarse inmersas en una sociedad diversa, acogen estudiantes heterogéneos en cultura, etnia, lengua, clase social, género, capacidad, religión, etc. Por ende, el docente como responsable directo en el espacio concreto del aula, debe trabajar en la adecuación del currículo, la construcción de la equidad, y el desarrollo de una educación

incluyente, acciones que van a depender de su formación ideológico-cultural, del nivel de estudios y de la capacidad de compromiso (González H. R., 2006)

También deberá superar el obstáculo de la educación homogenizadora, que impide la construcción de la equidad, imposibilitando la inclusión, ambos conceptos suponen el reconocimiento de la diversidad y de las desigualdades así como el esfuerzo por desvanecer las relaciones de poder que limitan la expresión de la pluralidad (González H. R., 2006)

Si queremos educar en la inclusión, es necesario brindarle al alumno la oportunidad de usar la razón para reflexionar sobre la moral y las costumbres, sobre todo aquellas que se viven como parte de lo cotidiano y que se han naturalizado al punto de ignorar su connotación excluyente o injusta. *“Este es el desafío de la educación. Tarea contradictoria como dice Rousseau, tarea imposible como dice Freud. Tarea insistente como decimos todos los que estamos acá, que seguimos insistiendo”* (Cullen, 2002, citado en (Fernández A. , 2008, pág. 41).

Hasta aquí, se ha expuesto el “deber ser” de la inclusión como principio metodológico que sustenta el plan de estudios vigente. Corresponde ahora mostrar lo que sucede en los centros escolares donde se vive el lado opuesto: *la exclusión*.

Las escuelas manejan dos mecanismos de exclusión, el primero consiste en que considera que una cultura, una forma de ser social, o un estilo de vida, es lo correcto y las demás formas no se toman en cuenta. Esto se puede ejemplificar con los que no hablan la lengua dominante, los hijos de campesinos que emigran a las ciudades, los que presentan problemas para adaptarse socialmente, los que se han pasado de la edad normal, los que provienen de zonas conflictivas, en fin, los que se consideran diferentes. Lo grave de la situación es que son muchos y que la escuela con su tendencia homogenizadora no tiene cabida para ellos. El otro mecanismo de exclusión es la meritocracia, puesto que la escuela premia, estimula, promueve, compensa e impulsa al exitoso, al mismo tiempo que margina, desalienta, maltrata, humilla y abandona al que fracasa (Zuñiga, 2011).

La meritocracia según Tedesco (2009) es un sistema en el que los ganadores, los que tienen éxito en la escuela y por consiguiente en lo económico y social, los que se merecen lo que han logrado porque han trabajado en ello, han desarrollado talento, disciplina, en fin todo aquello que hace que los triunfadores no se interesen por los fracasados o perdedores. *“La meritocracia es un sistema típicamente escolar basado en la idea de que cada quien tiene lo que se merece, porque la escuela califica, selecciona y sanciona con justicia”* (Zuñiga, 2011, pág. 21)

Por otro lado, la justicia de una escuela se demuestra en el grado de preocupación que existe por el débil, el que tiene dificultad para aprender, el que requiere apoyo, el que no obtiene los primeros lugares y que está en peligro de quedar fuera si el docente no hace nada por él. Así la escuela promueve una relación entre el ganador y el perdedor, entre el meritorio y el mediocre, que fractura la cohesión social, de ahí lo imprescindible que resulta crear sentimientos de solidaridad y de respeto por el otro que existe y que requiere de los demás para superar sus debilidades (Zuñiga, 2011)

Se pretende que la escuela justa enseñe a preocuparse por el otro, el rezagado, el marginado, el débil, que pueda crear vínculos de dependencia entendida ésta *“como responsabilidad, donde el otro no me es indiferente”* (Tedesco, 2009, citado en Zuñiga, 2011, pág. 24).

Sin embargo, la institución escolar se mantiene rígida en su tendencia a la homogenización o normalización y muestra incapacidad para enfrentarse a la heterogeneidad propia de la sociedad, por lo que se vuelve excluyente al no considerar la diversidad humana que va desde las personas con capacidades diferentes hasta los que tienen otras lenguas y practican otras tradiciones (Zuñiga, 2011).

La exclusión es un problema social derivado de la organización y funcionamiento de las sociedades, de su situación actual y del futuro que les espera. Para tratar de explicarla es necesario considerar sus dimensiones: económicas, culturales, políticas y sociales, pues *“la exclusión es algo que ataca a los sujetos y sus relaciones sociales”* (Saúl Karz, citado en Zuñiga, 2011, pág. 19).

Actualmente muchos organismos públicos y privados luchan contra las desigualdades económicas y las inequidades sociales, pese a ello la tendencia va en aumento de ahí la importancia de pensar el problema de la exclusión como algo que requiere solución.

Según Michel Foucault, *“los sistemas de exclusión se apoyan en una base institucional y éstos van acompañados de una serie de prácticas”* (Zuñiga, 2011, pág. 20). Así la escuela es una de las instituciones en que se manifiesta la exclusión, mediante las prácticas pedagógicas, los materiales, la infraestructura, la evaluación, entre otras.

De la exclusión legitimada por la institución escolar se desprende una violencia implícita y sutil, presente pero escondida, *“la violencia simbólica”*, que esta incrustada en el sistema educativo, en las normas, en la escuela y en las relaciones de poder.

Si se pretende construir una sociedad justa es primordial la idea de calidad educativa para todos, así como adherir los valores de solidaridad y de respeto por el otro. Por eso, la necesidad de empezar a actuar y a construir desde la escuela ámbitos y modalidades de justicia que a su vez se reflejen al interior de la familia y que impacten en la sociedad. La justicia social pasa por la educación, para estar incluido hay que estar educado y estar educado permite participar como ciudadano, en el mercado de trabajo y en la producción.

Hace algunas décadas, incluirse socialmente no exigía niveles muy altos de escolaridad. Hoy, es necesaria una educación de calidad para sortear la posibilidad de quedar marginados. En su informe Panorama Social de América Latina 2013, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) dio a conocer que de 11 países de América Latina analizados, México fue el único en el que aumentó la pobreza, pasando de 36.3% en 2011 a 37.1% en 2012 con un incremento de 0.8%, advirtiendo que las personas con un nivel de estudios menor a la secundaria concluida tienen posibilidades muy elevadas de sucumbir en situaciones de pobreza y de exclusión (CNNMéxico, 2013).

La inclusión implica que todos los niños, niñas y adolescentes de una comunidad escolar aprendan juntos sin distinción alguna por sus condiciones personales, sociales o culturales. La idea de inclusión supone una escuela abierta, sin discriminaciones de ninguna especie, que transforme primordialmente su estructura, su funcionamiento y las prácticas pedagógicas para responder a las diversas necesidades educativas de los educandos y al éxito en sus aprendizajes.

Por lo tanto, es de suma importancia modificar o si es necesario cambiar en su totalidad las creencias pedagógicas, las rutinas y los hábitos escolares para hacer uso de la flexibilidad, la imaginación y la búsqueda constante de soluciones, también se requiere dinamizar y fortalecer las relaciones interpersonales entre maestros, alumnos y padres de familia y las que existen entre ellos mediante el reconocimiento pleno del otro, como un ser que siente, piensa y actúa.

*Bach y Darder (2002) explican que cuando una persona se siente acogida, respetada y valorada por lo que es y no por lo que quieren que sea o haga, se siente querida. Esta es la afectividad que se requiere para una vivencia emocional adecuada y para obtener estabilidad emocional (Hernández, 2006, pág. 1).*

De ahí la necesidad de la persona de sentirse amada, por lo que requiere aprender a amar y por consiguiente necesita del “otro” que le ame o que él ame. De la misma manera que necesito al otro, me convierto en otro, soy yo para mí pero me convierto en otro para el otro. Las emociones se encuentran en todo lo que hacemos, cada emoción denota un estado corporal y mental. La educación de las emociones promueve un modelo diferente al que ha prevalecido, conformado por *emoción-pensamiento-acción* en el que se parte de lo que somos para llegar a ser lo que queremos (Hernández, 2006).

El afecto es una dimensión constitutiva de lo humano “*lo que nos caracteriza y diferencia de la inteligencia artificial es la capacidad de emocionarnos, de reconstruir el mundo y el conocimiento a partir de los lazos afectivos que nos impactan*” (Restrepo, 1999, citado en Ruíz, 2006, pág. 3).

En las manos de los educadores se encuentra la posibilidad de que los niños, niñas y adolescentes se eduquen en escuelas donde la afectividad sea la base de las relaciones y de la interacción intelectual, que trace el camino hacia la escuela justa e inclusiva donde se legitime al otro en una relación de cooperación y responsabilidad mutua. De lo contrario la sociedad se verá fragmentada, tensionada y muchos de sus miembros estarán carentes de oportunidades.

Los docentes tienen el compromiso esencial de re-conceptualizar el currículo, de modificar las estructuras organizativas, de formar sensibilidades e incluso son la clave para que la comunidad, las familias y las instituciones no educativas perciban la importancia de apostar por una escuela inclusiva.

### **3.2 Aprendizaje colaborativo e inclusión social**

La inclusión como principio pedagógico se basa en el reconocimiento de los derechos humanos, las necesidades de los individuos y el acceso a los satisfactores para cubrirlas. También se enfoca en las necesidades personales al contemplar el desarrollo emocional, social y físico.

Para ello se requiere que los docentes desarrollen formas de trabajo que propicien la inclusión a través de la convivencia, el autoconocimiento y la motivación, que les permitan desarrollar destrezas, habilidades, conocimientos y valores que los hagan mejores como personas y como estudiantes.

Las personas aprenden en forma individual, pero lo hacen mejor en grupo; al respecto la escuela sociocultural postula que la socialización de experiencias y conocimientos son el elemento preponderante del aprendizaje. La estrategia de trabajar en conjunto es utilizada en las aulas, sin embargo, se requiere del diseño adecuado de actividades para lograr los aprendizajes esperados. *“Por lo tanto se entiende que las relaciones entre los miembros de un grupo se constituyen como el medio para fomentar el proceso de*

*aprendizaje en el que se incluye el trabajo colaborativo” (Barragán, Agunaga, & Ávila, 2010).*

Tanto el aprendizaje colaborativo como el cooperativo se encuentran en boga, en el primero las alumnas y alumnos organizan sus interacciones y toman las decisiones, estructurando interdependencias positivas; en el segundo el docente organiza las actividades a través de una división de tareas que le permiten mantener el control de las interacciones y de los resultados (Collazos & Mendoza, 2006).

*El aprendizaje colaborativo según Wilson es un postulado constructivista en el que se concibe a la educación como un proceso de socio construcción que permite ver las diferentes perspectivas para abordar un problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como “un lugar donde los alumnos deben de trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas (Wilson, 1995 citado en Barragán, Agunaga & Ávila, 2010 s/pág.)*

Para Peters (2002) implementar el trabajo colaborativo en el aula propicia el desarrollo individual, la madurez de los individuos, su integración, su responsabilidad social, su autorrealización y la adquisición de valores y normas.

En este documento el trabajo colaborativo se entenderá como la organización e instrucción de pequeños grupos de tal forma que los integrantes (alumnos y alumnas) trabajen juntos para potenciar su propio aprendizaje y el de los demás. El aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados en el que la instrucción actúa como mediadora, no de un contenido disciplinar sino de la actividad constructiva de la persona.

Díaz Barriga comenta en la revista de Tecnología y Comunicación Educativas (2005) que el conocimiento es dependiente del contexto y la cultura por lo que el aprendizaje debe darse en situaciones auténticas caracterizadas por la cooperación y promover el facultamiento personal y social de los



educandos. Afirma que el conocimiento no es un estado mental, sino un conjunto de relaciones basadas en experiencias que no tienen sentido fuera del contexto donde ocurren.

El aprendizaje colaborativo es un sistema de interacciones que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, éstas se negocian mediante el convencimiento produciendo diálogos argumentativos, en este aprendizaje, los integrantes desarrollan gradualmente el concepto de ser mutuamente responsables del aprendizaje de cada uno de los demás y de los logros alcanzados.

Johnson y Johnson (1986) presentan cinco elementos necesarios para el trabajo colaborativo:

- *Interdependencia positiva*: los miembros de un grupo persiguen un objetivo común y comparten información. Es un atributo clave en un ambiente colaborativo.
- *Promoción a la Interacción*: los miembros de un grupo se ayudan unos a otros para trabajar de manera eficaz y efectiva, mediante la contribución individual de cada integrante.
- *Responsabilidad individual*: cada uno de los miembros es responsable de su aporte individual y como éste contribuye al aprendizaje de todos.
- *Habilidades y destrezas de trabajo grupal*: cada integrante debe comunicarse, apoyar a otros y resolver conflictos constructivamente.
- *Interacción positiva*: cada uno ha de mantener una buena relación de cooperación con los otros y estar dispuesto a dar y recibir, comentarios y críticas respetuosas sobre sus contribuciones.

El trabajo colaborativo y cooperativo se manifiestan de manera simultánea porque el docente requiere de planificar las actividades que en su conjunto lo conduzcan al logro de los aprendizajes esperados. Dentro de la planeación se incluye el trabajo en grupos donde las alumnas y alumnos desplegaran sus habilidades para relacionarse y compartir espacios y experiencias.

Para desarrollar modelos interactivos de aprendizaje el profesorado ha de incorporar a su desarrollo profesional: disciplina, entrenamiento y mejora continua en el grupo (Collazos & Mendoza, 2006). No se trata de reunir un conjunto de personas y solicitarles que realicen una actividad, sino de motivar al alumnado a caminar hombro con hombro, conjuntar esfuerzos, habilidades y destrezas mediante negociaciones que los conduzcan a su objetivo.

En este tipo de aprendizaje las reglas deben estar bien definidas, pues regulan las interacciones e influyen en la actitud del grupo. Permiten dar igual oportunidad de participación, valorar las opiniones de los demás y argumentar de manera respetuosa cuando se esté en desacuerdo, entre otras.

El papel del docente en el aprendizaje colaborativo es trascendental ya que funge como mediador cognitivo al desarrollar habilidades de razonamiento (resolución de problemas, meta-cognición, pensamiento crítico) y al hacerlos más independientes convirtiéndolos en aprendices auto dirigidos (aprenden a aprender, administran el aprendizaje) (Collazos & Mendoza, 2006).

La acción del mediador cognitivo es proporcionar la ayuda precisa, proveer retroalimentación, redirigir el trabajo de los estudiantes y conducirlos al uso de una estrategia. Otra tarea importante del profesorado es enseñar al alumnado habilidades de colaboración que rompan con la resistencia a trabajar en equipo y sirvan como herramienta para superar los conflictos interpersonales (diferencia con respecto a habilidades, sentido de responsabilidad, ética entre otras.) evitando que se acrecienten y puedan afectar o interferir con la afectividad (Collazos & Mendoza, 2006).

### **3.3 Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey.**

Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje representan un aspecto importante en las diferencias individuales, ya que los alumnos ponen en juego sus sentimientos y sus capacidades afectivas dotando de significado y de interés a las tareas que realizan, al igual que en los procesos relacionales, es decir, en la interacción entre los actores escolares.

El alumnado que pertenece a sectores sociales con menor vinculación a los objetivos escolares puede generar menos expectativas en el profesorado, tener baja autoestima y poca seguridad en las actividades académicas. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza la sensación de que son poco competentes para los quehaceres escolares, creando sentimientos de angustia, frustración, tristeza, etc. (Devalle & Vega, 2006).

Por ello la importancia de adaptar las tareas de aprendizaje a las posibilidades del alumno generando experiencias de éxito que lo lleven a sostener su esfuerzo, reconocer y aceptar su situación social y cultural para que se sienta parte del grupo despertando su interés por el aprendizaje.

Teniendo en cuenta, que la población escolar se compone de personas con distintas capacidades, afectos y talentos, además de las diferencias usuales entre los seres humanos, se puede afirmar que el centro escolar constituye una comunidad de “diferentes”. Por lo tanto esto obliga a aprender a vivir en el respeto, buscando motivos y formas de enriquecimiento para todos. Así que conocer las características individuales de las y los adolescentes es un aspecto básico para llevar a cabo una práctica pedagógica adecuada que permita el desarrollo integral de los educandos.

Una de esas características individuales es el “estilo de aprendizaje”, que se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender, es decir, que cada individuo tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias que definen una manera particular, creándose así, una gran variedad de formas para captar la información y procesarla.

Por ello las formas de aprendizaje resultan tan variadas, *“sin embargo existen tres rasgos distintivos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben las interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje, son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos”* (Gómez, Oviedo, Gómez, & López, 2012).

Los primeros se refieren a la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven problemas y seleccionan los medios de representación. Los rasgos afectivos se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los rasgos fisiológicos tienen que ver con el género, los ritmos biológicos (sueño, vigilia del alumno).

De esta manera, ante la necesidad de enmarcar las diferencias entre las variadas formas de aprender, se determinaron modelos de estilos de aprendizaje, de los cuales, con base en la temática, se analizará el Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey.

Es un modelo de habilidad que reconoce “la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación al pensamiento”. Sostiene que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio (Fernández & Extremera, 2005, pág. 67).

La Inteligencia Emocional (IE) se concibe como una habilidad orientada a procesar la información emocional que le une al razonamiento, así al usar las emociones el razonamiento se hace más efectivo. Es un sistema inteligente vinculado a otras inteligencias tradicionales, en especial a la inteligencia verbal puesto que la palabra constituye una vía de expresión y comprensión de los sentimientos.

Salovey destaca que en la escuela los alumnos se enfrentan cotidianamente a situaciones en las que emplean sus habilidades emocionales. De igual manera el profesorado ha de utilizar su IE en el trabajo docente para encaminar con éxito las emociones de sus alumnos y las propias.

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas, que son:

- ✓ *“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud.*
- ✓ *La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento.*
- ✓ *La habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional*

- ✓ *La habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” ( citado en Fernández y Extremera, 2005, pág. 68).*

### **3.3.1 La percepción emocional**

Esta habilidad consiste en identificar y reconocer los sentimientos propios y los de otros a través de la atención y la decodificación de las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Con esta habilidad la persona aprende a identificar convenientemente sus emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas implican.

Un ejemplo de ello es cuando los alumnos perciben molestia en el tono de voz del profesor o cuando una mirada seria les indica que deben poner atención, o bien, cuando el maestro nota cara de aburrimiento en los educandos. Un docente que ha desarrollado eficientemente la habilidad de percepción emocional es capaz de percibir y comprender el estado de ánimo del alumnado; también puede reconocer las discrepancias entre el comportamiento verbal y las manifestaciones expresivas del alumno. Por ejemplo, cuando alguien que generalmente participa se muestra retraído, y que manifiesta cierta incomodidad al ser cuestionado por el docente, puede responder que no sucede nada, sin embargo, los gestos o el tono de voz pueden ser un indicador de que se encuentra en dificultades y requiere de apoyo (Fernández & Extremera, 2005, pág. 69).

### **3.3.2 La facilitación o asimilación emocional**

Esta habilidad estriba en considerar los sentimientos cuando razonamos o solucionamos alguna situación. Se centra en cómo las emociones afectan el sistema cognitivo e influyen en la toma de decisiones o cómo ayudan a priorizar

los procesos cognitivos orientando la atención a lo más importante. Plantea que las emociones actúan de forma positiva sobre el razonamiento y la manera de procesar la información. En función del estado de ánimo el punto de vista de una persona puede cambiar e incluso motivar el pensamiento creativo.

Dicha habilidad se ilustra cuando los alumnos requieren de cierto estado de ánimo positivo para poder concentrarse y estudiar, otros precisan de un estado de tensión o presión para razonar o memorizar. El profesor puede inducir un estado de ánimo en los educandos a través de la música, de una noticia, una narración, una canción, un video, una dinámica, etc. (Fernández & Extremera, 2005, pág. 69).

### **3.4.3 La comprensión emocional**

Implica que a partir del inventario de las señales emocionales, se etiqueten las emociones y se reconozca en qué categorías se agrupan los sentimientos; incide en el desarrollo de una actividad anticipatoria y retrospectiva para conocer lo que causa el estado anímico y las consecuencias de las acciones. Esta habilidad conlleva a conocer cómo se combinan los distintos estados emocionales que generan las emociones secundarias. Tal es el caso de los celos, la tristeza, la ira. En los celos se da una combinación de admiración y amor hacia alguien implicando la ansiedad por temor a perderla (o) debido a otra persona.

Contiene la destreza para identificar el cambio de un estado emocional a otro y la aparición de sentimientos simultáneos y opuestos. Abarca la capacidad para interpretar el significado de las emociones que surgen en la relación interpersonal. Esta habilidad se pone en práctica en el aula cuando un compañero es capaz de ponerse en el lugar de otro que atraviesa una situación específica (enfermedad, discapacidad, problemas personales o familiares, dificultad para aprender, bajas notas, etc.) y le ofrece apoyo. También se observa cuando un estudiante opta por dejar la diversión para preparar un

examen o una tarea, anticipándose a experimentar remordimiento o sentimiento de culpa.

El profesorado con elevado conocimiento emocional percibe cuando el alumnado está pasando por problemas, ofreciéndole apoyo, sabe adaptar los comentarios sobre el desempeño para ofrecerlos como un reto o para motivar (Fernández & Extremera, 2005, pág. 70).

### **3.3.4 Regulación emocional**

Representa la habilidad más compleja de la IE ya que incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos y reflexionar sobre los mismos para considerar o desechar la información que los acompaña de acuerdo a su utilidad, incluye la capacidad de moderar las emociones propias y ajenas, comprende el manejo del mundo intrapersonal e interpersonal, permite poner en práctica estrategias de regulación emocional para modificar los sentimientos de otros y los propios, es decir, la regulación consiente de las emociones para lograr crecer emocional e intelectualmente.

Por ejemplo: un alumno o alumna se involucra en un conflicto por el uso de la cancha para jugar durante el receso, al aplicar una solución no agresiva pone en práctica habilidades de regulación o manejo de situaciones personales, de igual manera al lograr regular la ansiedad cuando están en periodo evaluativo (hablar con otros sobre lo que sienten, escuchar música, solicitar ayuda, hacer ejercicio) o cuando hacen a un lado sus preocupaciones personales para atender a la clase o resolver un ejercicio.

Reparando en que la docencia es una de las profesiones más estresantes, el empleo de habilidades de regulación es necesario para evitar la manifestación de síntomas de ansiedad o depresión para lo cual utiliza la comunicación de los problemas laborales a los compañeros, la realización de actividades agradables, practicar un deporte, hacer ejercicio, escuchar música, tomar las cosas con sentido del humor, etc.

Los maestros deben poner en práctica la regulación inter personal para motivar a sus alumnos en el logro de una meta o para estimular la dedicación ante un examen difícil, así como para mediar las discusiones en el aula. Esta habilidad también se debe aplicar con los padres para expresarles con tacto las observaciones sobre el aprovechamiento de sus hijos, para lograr que asuman un papel más activo en la formación de los alumnos y para neutralizar las discusiones (Fernández & Extremera, 2005, pág. 71).

Finalmente, las relaciones interpersonales entre los docentes deben ser positivas con el fin de favorecer un ambiente agradable y mayor bienestar laboral. Estas relaciones son también el modelo que se ofrece al alumnado y se verá reflejado en las aulas.

En el afán por comprender el significado de ambiente afectivo habrá que adentrarse en el mundo emocional, cuyo estudio como objeto de interés es relativamente nuevo en las ciencias sociales y humanas ya que es a partir de los años setenta y ochenta que se aborda de manera más o menos amplia y profunda.

### **3.5 Intervención socioeducativa**

Los programas de intervención socioeducativa se insertan en el ámbito psicosocial (abarca la vida individual y social) y para su análisis se consideran los aspectos del entorno más próximo a la iniciativa de intervención. Es decir, se trata del análisis de las organizaciones o grupos implicados así como la estructura de relaciones entre individuos: sistemas de roles, tareas, comunicación, afectividad, estatus, características individuales y normas (Pascual Barrio, 2007).

La intervención educativa se define como la ejecución intencionada de un conjunto de acciones encaminadas al logro del desarrollo integral del educando. Tiene un carácter teleológico, es decir, existe un agente, una acción y una finalidad.



Según los aportes de Ana Mari Soroscinski (2002) la intervención en la enseñanza significa tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico (Foures, 2003).

La intervención socioeducativa pone de manifiesto la incidencia de lo social en la educación, presentando las nuevas formas de educación social como instrumentos de igualdad, compensadores y de mejora de la vida social y personal, implicando en ellos el sentido de justicia.

Se caracteriza por la acción que busca transformar con estrategias de corte pedagógico o social, supone un cambio en las conductas de los individuos. La intervención actúa bajo supuestos de corte educativo.

*El/la educador y educadora social es un/a profesional que realiza una intervención socioeducativa con personas y en sus contextos, con el fin de que logren un desarrollo personal y social pleno, y participen, de modo responsable, en los diferentes ámbitos sociales y comunitarios. Desempeña con otros profesionales una función de intervención social y educativa (Bautista-Cerro & Melendro, 2011, pág. 182).*

Pero también, puede considerarse como un proceso que “supone la entrada en la realidad del otro con la pretensión de cambiarla a partir de las concepciones teóricas e ideológicas del interventor” (Úcar, 2004, pág. 5).

Entendida de esta manera, es un hecho que no todo cambio se gesta desde el educador con la intención de hacer cambiar al otro, sino, de proveer recursos que le ayuden a cambiarse a sí mismo.

Desde el punto de vista de Úcar (2004), la intervención es la irrupción en la realidad, y el ánimo de modificarla en una dirección determinada es lo que aporta el calificativo de socioeducativa. La intervención se desarrolla bajo cierto marco teórico, lo que despliega las expectativas y consecuencias ligadas a la construcción simbólica y a las representaciones del mundo del interventor.

Para este autor el modelo de intervención consta de un elemento nuclear denominado contexto social, ya que éste, produce un marco teórico e ideológico que determina la forma de intervención. Las intervenciones se

producen en ámbitos institucionales o comunitarios y, en todos los casos, es una relación “cara a cara”.

*“La intervención socioeducativa se orienta a la formación de ciudadanos y ciudadanas que participan en la vida social y eso, tanto en foros físicos como virtuales. Esto significa que actúa no solamente con lo social sino también con lo cultural” (Úcar, 2004, pág. 18).*

En la medida que los modelos de intervención se han hecho más tecnificados, la utilización de las técnicas ha posibilitado sistematizar la intervención y favorecer la formación de profesionales.

La intervención socioeducativa se presenta en tres niveles: diseño, ejecución y evaluación, en el primero se definen las metas y objetivos, se determinan los recursos humanos, materiales y económicos, se elaboran los programas y las normativas de acción. En el segundo nivel se ejecutan las acciones concretas que llevan al logro de los objetivos. En el tercer nivel se lleva a cabo la evaluación que consiste en un proceso comparativo de los objetivos propuestos con los resultados obtenidos (UPN, s/f)

La educación social como disciplina socioeducativa atiende a realidades problemáticas o fenómenos sociales centrando su objetivo en el apoyo, con la idea de contribuir a la normalización o regularización del proceso educativo y formativo de un centro escolar.

En este tenor la educación debe ser contemplada como una experiencia personal de participación y aportación a la sociedad donde cada individuo descubre su identidad y afronta como reto la convergencia de pensamiento, palabra y acción de tal forma que pueda conjugar en sus acciones lo universal, lo próximo-ambiental y lo específicamente personal (Tourrián López, 2011).

La educación representa el instrumento que permite la adecuada interacción en un contexto culturalmente diverso, por lo que debe salvaguardar y cultivar en el educando la conciencia de la relación con el otro, es decir, la conciencia social de la diversidad y la identidad en los espacios de convivencia.

De este modo, los problemas educativos encuentran en la intervención una forma de solución, de usar la experiencia y de construir sobre la práctica, para responder a las necesidades y exigencias de cada situación.

La propuesta de intervención debe profundizar en la sistematización de la experiencia como una estrategia que genere conocimientos que debidamente interiorizados, criticados y reflexionados permitan que la persona aprenda mientras actúa en su rol profesional.

**CAPÍTULO**  
**IV**  
**ESTRATEGIAS Y METODOLOGIAS DE**  
**INTERVENCIÓN**

# **ANEXOS**

## **Anexo 1. Cuestionario de pilotaje**

CUESTIONARIO DE PILOTAJE PARA LOS ALUMNOS DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA FEDERALIZADA CUAUHTÉMOC. CLAVE: ES: 354-29 C.C.T. 15DES0029X DE SANTIAGO ACUTZILAPAN, MEX. CICLO ESCOLAR 2011-2012.

El presente cuestionario tiene la finalidad de recabar información sobre la vida cotidiana a de la escuela para detectar las problemáticas que en ella existen y tratar de ofrecer algunas estrategias de solución.

GRADO: 1º., 2º. Y 3º. GRUPO: 100 CUESTIONARIOS APLICADOS

INSTRUCCIONES: Lea Detenidamente y conteste con honestidad cada una de las preguntas, seleccionando la respuesta adecuada.

1.- ¿Has sufrido actos discriminatorios por parte de tus compañeros o compañeras?

- a) Siempre 3      b) Con frecuencia 6      c) Pocas veces 56      d) Nunca 35

2.- ¿Has experimentado acciones discriminatorias de tus maestras o maestros?

- a) Siempre 0      b) Con frecuencia 4      c) Pocas veces 18      d) Nunca 78

3.- ¿Consideras que tus maestras y maestros muestran un trato igual hacia las mujeres y los hombres?

- a) Siempre 52      b) Con frecuencia 14      c) Pocas veces 26      d) Nunca 8

4.- ¿Las alumnas y los alumnos con bajo rendimiento escolar son tratados igual que el resto del grupo?

- a) Siempre 27      b) Con frecuencia 19      c) Pocas veces 44      d) Nunca 10

5.- ¿Para ti es importante la apariencia física en las relaciones de convivencia?

- a) Siempre 16      b) Con frecuencia 4      c) Pocas veces 33      d) Nunca 47

6.- ¿Tienes compañeros o compañeras con alguna discapacidad o necesidad educativa especial?

- a) Siempre 1      b) Con frecuencia 2      c) Pocas veces 10      d) Nunca 87

7.- ¿Con qué frecuencia se dan actos de agresión física dentro del aula?

- a) Siempre 16      b) Con frecuencia 26      c) Pocas veces 48      d) Nunca 10

8.- ¿Cuáles son los motivos de agresión física dentro del aula?

- a) Por novios 10
- b) Por abuso 17
- c) Porque son de otras comunidades 30
- d) Porque tienen algún problema físico 5
- e) Porque son más inteligentes 2
- f) Porque son diferentes 19
- g) Por otro motivo, especifique: Por juego o por el trabajo, porque les gusta hostigar, dicen que uno es prostituta, poco inteligentes, por cualquier cosa, por ofender, por el color de piel, edad, por molestar llevados o juego, porque uno se siente superior a otro solo por ser más fuerte, faltar al respeto, porque no se llevan bien o por un error, la economía, por no pasar la tarea, forma de vestir, porque no les caen bien, porque dicen cosas que ni al caso, por su carácter, demostrar quien es más fuerte, por diversión, satisfacción, problemas

9.- ¿Mantienes una relación de respeto mutuo con tus maestros y maestras?

- a) Siempre 64
- b) Con frecuencia 14
- c) Pocas veces 16
- d) Nunca 6

10.- ¿practicar tus profesores y profesoras los valores en sus clases?

- a) Siempre 52
- b) Con frecuencia 27
- c) Pocas veces 20
- d) Nunca 1

11.- ¿Deseas agregar alguna petición, comentario o pregunta? Utiliza el espacio

COMENTARIOS: Por tardarse en el trabajo a una compañera le dicen abuela en ciencias y tecnologías. Bullying. Falta practicar valores. No hay dialogo con los adolescentes. Qué hacer para que no se discrimine. Porque no cambian a todos los maestros. Qué hacer para que te dejen de molestar. se aprovechan por su físico por ser más altos y más fuertes abusan física y verbalmente ponen apodos. Me dicen apodos y me pegan. Se pelean hay problemas que vienen desde la calle y los arreglan aquí. Más vigilancia fuera de la escuela porque luego llegan de otras comunidades y ellos empiezan. Son abusivos. Hablar de valores. Que hagan reflexionar a W porque molesta a todos. Falta de respeto entre hombres y mujeres que no se propasen los hombres con las mujeres sexualmente. Si nos respetamos no tiene porque haber agresión. Ya no hay que discriminar. Los maestros son buenos te ayudan.

Los maestros a veces nada más le hacen caso a los más inteligentes. Algunos maestros dicen más groserías. Que los maestros nos hagan caso y no nos ignoren. Hay muchos niños groseros. Que los maestros no se lleven con los alumnos. Más comunicación entre maestros y alumnos. Me tratan bien mis compañeros y pocas veces me agreden porque tengo problema físico. Que el salón este abierto cuando llegamos. Que la maestra 1 trate a todos por igual no les de preferencia a dos o tres. Que los maestros traten igual a todos. El maestro 3 no nos da todo el receso nos avienta el marcador donde nos pegue agarra minutos de otra clase. Remodelar la cancha de fut. Que los maestros no nos digan apodos. Que los maestros respeten la hora de recreo y la hora de la salida. Te ponen apodos o te esconden las cosas aunque no te lleves. No hay igualdad entre compañeros.

Burlas. Faltas de respeto a las mujeres. Apodos. Faltas de respeto. Los compañeros no maduran todo lo toman a juego. Agresividad. Los maestros insultan y dicen groserías. Discriminación. Peleas. Se dicen cosas. Que los maestros explique sin humillar ni regañar, practicar valores. Falta de confianza con los maestros. Discriminación por aspecto físico. Que se hable de valores.

SUS APORTACIONES SON DE GRAN IMPORTANCIA, GRACIAS POR SU TIEMPO Y SU APOYO!!!!



## Anexo 2. Cuadro de respuestas sobre preparación profesional

ESCUELA SECUNDARIA FEDERALIZADA "CUAUHTEMOC" CLAVE ES: 354-29,

C.T 15DES0029X. SANTIAGO ACUTZILAPAN MEXICO, CICLO ESCOLAR 2011-2012

### REGISTRO DE RESPUESTAS DE LOS DOCENTES Y ESTABLECIMIENTO DE VARIABLES

PREPARACIÓN PROFESIONAL	ASIGNATURA QUE IMPARTE	TIEMPO LABORADO EN LA ESCUELA	EDAD	SEXO
Lic. En Ciencias Naturales	Ciencias II y Tecnologías 1º. 2º. Y 3º.	27 años	57	masculino
Maestría en Historia	Historia 2º. Y 3º.	6 años	35	masculino
Lic. En Geografía	Formación Cívica Y Ética 2º. Y 3º., Inglés 1º.A	6 meses	26	masculino
Maestría en Educación	Inglés 1º. 2º. Y 3º.	16 años	55	femenino
Licenciatura	Matemáticas 2º.	5 años	n/c	n/c
Maestría	Español 1º. Y 2º.	14 años	39	hombre
Estudiante (adjunta en la asignatura de inglés)	Inglés 1º. 2º. Y 3º.	1 año	22	femenino
Normal Superior	Ciencias y Educ. Ambiental	14 años	51	masculino
Profesor de Danza	Artes 1º. 2º. Y 3º.	26 años	46	masculino
Licenciatura en Ciencias Naturales (pasante y Lic. En Ciencias Sociales inconclusa)	Geografía 1º.	27 años	47	femenino
Normal Superior	Español 2º. Y 3º.	20 años	40	femenino
Grado max. Maestría Grado min. profesor	Máximo de Asignaturas por Docente 2	Máximo 27 años Mínimo 6 meses	Mayor 57 Menor 22	6 hombres 4 mujeres 1 n/c

Registro de respuestas de los directivos y administrativos

PREPARACIÓN PROFESIONAL	PUESTO QUE DESEMPEÑA	TIEMPO LABORADO EN LA ESCUELA	EDAD	SEXO
Maestría en Educación	Directivo	3 meses	35	femenino
Licenciatura en Inglés	Prefectura	20 años	42	masculino
Maestría en Educación	Director	1 año 8 meses	53	masculino
Técnico en informática	Auxiliar administrativo	11 años	32	femenino
Preparatoria	Contraloría	3 años	29	femenino
		14 años	39	hombre
Grado max. Maestría Grado min. Preparatoria				1 hombre 4 mujeres

Santiago Acutzilapan, Méx. a 9 de octubre de 2012

Asunto: INVITACIÓN

C. padre de familia \_\_\_\_\_

Alumno: \_\_\_\_\_

En busca del mejoramiento de las relaciones de convivencia, la práctica de los valores, el nivel de aprovechamiento y la solución no violenta de los conflictos. La escuela Secundaria "Cuauhtémoc" le hace una atenta INVITACIÓN para colaborar en la valoración de los problemas que vive la comunidad escolar a fin de analizarlos y buscar las soluciones más convenientes que beneficien a todos, en especial a las alumnas y alumnos.

**Esperamos contar con su participación ya que su opinión es de gran valor.**

La cita es en la biblioteca de la escuela el día miércoles 17 de octubre a las 9.00 hrs.

ATENTAMENTE

DIRECTOR ESCOLAR

\_\_\_\_\_  
Prof. Crescenciano Reyes González

Santiago Acutzilapan, Méx. a 9 de octubre de 2012

Asunto: INVITACIÓN

Prof. (a) \_\_\_\_\_

En busca del mejoramiento de las relaciones de convivencia, la práctica de los valores, el nivel de aprovechamiento y la solución no violenta de los conflictos. La escuela Secundaria "Cuauhtémoc" le hace una atenta INVITACIÓN para colaborar en la valoración de los problemas que vive la comunidad escolar a fin de analizarlos y buscar las soluciones más convenientes que beneficien a todos, en especial a las alumnas y alumnos.

**Esperamos contar con su participación ya que su opinión es de gran valor.**

La cita es en la biblioteca de la escuela el día miércoles 17 de octubre a las 9.00 hrs.

ATENTAMENTE

DIRECTOR ESCOLAR

\_\_\_\_\_  
Prof. Crescenciano Reyes González

#### **Anexo 4.** Listas de problemas

##### Problemáticas expuestas por el grupo A

- 1.- Uno de los problemas que existe por parte del padre de familia, que su hijo le comentó que uno de los maestros cuando no le pone atención en su clase les avienta el gis.
- 2.- Otro padre de familia comenta que uno de los maestros le dio un manazo a su hijo.
- 3.- Falta de honestidad de los alumnos.
- 4.- Falta de interés de los padres para con sus hijos.
- 5.- Utilización de palabras obscenas con la comunidad escolar.
- 6.- Se llevan pesado con sus compañeros.
- 7.- agresión física y verbal.
- 8.- Falta de respeto a las mujeres por parte de los alumnos.
- 9.- Escriben palabras obscenas en las butacas.
- 10.- El alumno se sale de clase, no hay autoridad.
- 11.- Hacen uso de celulares para grabar actos en horas libres.
- 12.- Prohibir celulares.
- 13.- Falta de motivación para alumnos, maestros y padres de familia.
- 14.- Estar al pendiente de nuestros hijos sin esperar un llamado.

##### Grupo B

-Bajo aprovechamiento -Alto índice de puntualidad -Deficiente seguridad -Escaso recurso económico -Ineficiente servicio de sanitarios -Excesivo y costoso material didáctico -negativo en la práctica de valores en los alumnos	-Reducido espacio para reuniones -desequilibrado en las relaciones humanas entre alumnos -Limitado aprovechamiento en lectura -Inadecuado uso de la tecnología -insuficiente espacio para deportes -Insuficiente comunicación en la familia
---	--

## Grupo C

- 1.- Insuficiente comunicación en la familia
- 2.- Negativo en la práctica de valores en los alumnos
- 3.- Ineficiente servicio de sanitarios.
- 4.- Deficiente seguridad.

## Grupo D

Alumnos	Padres de Familia
<ul style="list-style-type: none"><li>• Comportamiento de alumnos en el cambio de clases (Bulling)</li><li>• Críticas y burlas</li><li>• No se da la misma importancia a todos.</li><li>• Falta de atención de algunos maestros.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inseguridad (patrulla)</li><li>• Comportamiento de otros alumnos (malas compañías)</li><li>• Ausencia de padres</li><li>• Falta de atención por padres</li><li>• Falta de comprensión, cariño, amor (baja autoestima, motivación)</li><li>• Padres solapadores</li><li>• Falta de comunicación y confianza</li><li>• Ser un buen ejemplo para nuestros hijos</li><li>• Medios de comunicación (internet)</li><li>• Video juegos</li></ul>
<p>Docentes</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Baja autoestima</li><li>• Carencia de valores</li><li>• Malos hábitos</li><li>• Violencia intrafamiliar</li></ul>	

## Grupo E

- Falta de comunicación y compromiso
- Escasa atención a los grupos
- Mucho desorden en los grupos
- Continuas faltas de respeto
- Carencia de valores entre los alumnos
- Escasa convivencia entre los alumnos y maestros
- Falta de comunicación y respeto entre alumnos, maestros y padres de familia

## Anexo 5. Estrategias y actividades para crear “Ambientes afectivos”

### Equipo A.

1.- Trabajo Colaborativo.  
profesores.

- Incluir a todo el alumnado.
- Crear confianza.

2.- Convivencia de alumnos – padres –

- \* Juegos organizados.
- \* Activación física.

3.- Conferencias con personal especializado.

- Padres – alumnos – profesores.
- Atención individual.

4.- Motivación a los alumnos.

- \* Aplicación de técnicas y dinámicas.
- \* Visitas guiadas.

### Equipo B.

1.- Lectura en voz alta (valores, naturaleza).

- Lectura por el profesor.
- Escribir en un párrafo lo que se entendió.
- Relacionar la lectura vs situación real.

2.- Presentación de videos que fortalecen su autoestima.

- \* Comentarios sobre el video y temática.
- \* Conclusiones finales por el docente.

3.- Audios, conferencias de psicología.

- Audios de reflexión y relajación en temáticas necesarias del grupo. Ej. “vive” José Ma. Napoleón.
- Motivacionales.

### Equipo C.

1.- Elaborar una planeación en la que se consideren aspectos que interesen a los alumnos.

- Crear un ambiente afectivo al interior del aula haciendo sentir al alumno importante.
- Tomar en cuenta sugerencias, opiniones y aportaciones de los alumnos.
- Evitar etiquetar a los alumnos y darles trato igualitario.

2.- Motivar a los alumnos.

- Lectura de textos que eleven su autoestima.
- Análisis de videos que propicien la reflexión sobre la superación y la importancia de lograr sus metas.
- Reconocer sus logros.
- Cambio de actitud en el tipo de relación que se establece con los alumnos (cómo se dirige uno a los alumnos).

3.- Predicar con el ejemplo.

- Respetar a los alumnos
- Conducirnos adecuadamente.

## Anexo 6. Rubrica de autoevaluación

3	2	1	0	TOTAL
ME RECONOZCO A MÍ MISMO E IDENTIFICO MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES.	RECONOZCO UNA PARTE DE MÍ MISMO E IDENTIFICO ALGUNAS DE MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES.	ME RECONOZCO A MÍ MISMO PERO NO IDENTIFICO MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES.	NO ME RECONOZCO A MÍ MISMO NI IDENTIFICO MIS FORTALEZAS Y DEBILIDADES.	Frecuencia 3.....4 2.....4
MANEJO EN FORMA POSITIVA MIS ESTADOS DE ÁNIMO Y TRATO DE COMPRENDER AL OTRO APLICANDO LA EMPATÍA.	MANEJO EN FORMA POSITIVA MI ESTADO DE ÁNIMO PERO NO TRATO DE COMPRENDER AL OTRO APLICANDO LA EMPATÍA.	NO MANEJO EN FORMA POSITIVA MI ESTADO DE ÁNIMO PERO TRATO DE COMPRENDER AL OTRO APLICANDO LA EMPATÍA.	NO MANEJO EN FORMA POSITIVA MI ESTADO DE ÁNIMO NI TRATO DE COMPRENDER AL OTRO APLICANDO LA EMPATÍA.	3.....1 2.....5 1.....2
CONOZCO LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA ASERTIVA Y ME APROPIO PAULATINAMENTE DE ELLAS.	CONOZCO LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA ASERTIVA Y ME APROPIO PAULATINAMENTE SÓLO DE ALGUNAS.	CONOZCO LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA ASERTIVA PERO NO ME APROPIO DE ELLAS	NO CONOZCO LAS CARACTERÍSTICAS DE UNA PERSONA ASERTIVA.	3.....1 2.....7
COMPRENDO QUE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS CONSTITUYEN LA DIMENSIÓN AFECTIVA POR ELLO LOGRO DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	COMPRENDO QUE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS CONSTITUYEN LA DIMENSIÓN AFECTIVA POR ELLO TRATO DE DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	COMPRENDO QUE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS CONSTITUYEN LA DIMENSIÓN AFECTIVA PORO NO LOGRO DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	NO COMPRENDO QUE LAS EMOCIONES Y LOS SENTIMIENTOS CONSTITUYAN LA DIMENSIÓN AFECTIVA POR ELLO NO LOGRO DESARROLLAR LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.	3.....4 2.....4
CONOZCO LOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA CREAR AMBIENTES AFECTIVOS.	CONOZCO ALGUNOS ELEMENTOS NECESARIOS PARA CREAR AMBIENTES AFECTIVOS.	CONOZCO ALGUNOS ELEMENTOS PARA CREAR AMBIENTES AFECTIVOS	NO CONOZCO LOS ELEMENTOS PARA CREAR AMBIENTES AFECTIVOS	3.....1 2.....6 1.....1
SOY CAPAZ DE DISEÑAR ESTRATEGIAS PARA QUE MI PRÁCTICA SEA MOTIVANTE EN UN AMBIENTE DE RESPETO Y CORDIALIDAD.	SOY CAPAZ DE DISEÑAR ESTRATEGIAS PERO MI PRÁCTICA NO ES MOTIVANTE AUNQUE EL AMBIENTE ES DE RESPETO Y CORDIALIDAD.	SOY CAPAZ DE DISEÑAR ESTRATEGIAS PERO MI PRÁCTICA NO ES MOTIVANTE NI EL AMBIENTE ES DE RESPETO Y CORDIALIDAD.	NO SOY CAPAZ DE DISEÑAR ESTRATEGIAS PARA QUE MI PRÁCTICA SEA MOTIVANTE EN UN AMBIENTE DE RESPETO Y CORDIALIDAD.	3.....2 2.....6

CALIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

-



## Anexo 7. “Decálogo de los buenos tratos”

*Para lograr relaciones de respeto y confianza en un ambiente agradable donde reine la armonía, sigue los siguientes principios:*

- 1. Mantener una sana autoestima a través de cuidado de nuestra higiene, alimentación, imagen, actividad física, relaciones y aprendizajes.*
- 2. Saludar en forma afectuosa, alegre, amable y siempre con una sonrisa.*
- 3. Pedir siempre las cosas por favor y ser agradecido.*
- 4. Dirigirnos a todos con respeto, modulando la voz, atendiendo a un lenguaje correcto y a la aceptación del otro.*
- 5. Ofrecer ayuda a los demás en todo momento, en especial cuando lo requieran.*
- 6. Trabajar en equipo respetando los diferentes puntos de vista, mostrando empeño, dedicación, responsabilidad y disposición para tomar acuerdos.*
- 7. Reconocer los logros con felicitaciones y muestras de afecto, de igual manera brindar palabras de aliento para levantar el ánimo en los momentos necesarios.*
- 8. Fortalecer la comunicación siendo atentos, sinceros, humildes y tratando de comprender al otro aplicando la empatía.*
- 9. Enseñar con el ejemplo. “Trata a los demás como quieras que te traten” (Juan Emilio Draul).*
- 10. Realizar cualquier actividad con gusto y entusiasmo.*

EXO 12.

## **Anexo 8. Relatoría**

Fecha: 27 de junio de 2013.

Inicio: 9:30 hrs.

Elaboró: Profesora Margarita López Lovera.

Se inició dando la bienvenida a los presentes y mencionando el objetivo de la sesión: Recabar información sobre actividades realizadas en el proyecto de intervención y ver el impacto.

Se dió a conocer la forma de trabajo: Opiniones, comentarios y sentires sobre las actividades realizadas:

- Conferencia.
- Matrogimnasia.
- Taller.
- Elaboración del decálogo.
- Valorar act.

### **CONFERENCIA**

1.- Opiniones sobre las actividades realizadas.

- Fue algo que favoreció la convivencia con los padres y compañeros de escuela (Alumno).
- Cualquier actividad que incluya la participación de alumnos padres y maestros ayuda para que haya mayor comunicación e interacción entre todos, aplaudo las actividades realizadas (Padre de familia).
- Me gustó la matrogimnsia porque pude jugar y divertirme con mi mamá (alumna).

2.- ¿Consideran que la conferencia logró sensibilizar a la comunidad escolar?

- Sí porque permitió una mayor convivencia entre padres e hijos.
- Me hizo reflexionar acerca de mi actuar como mamá y de cómo estaba afectando a mis hijos con mis problemas.
- Me pareció interesante y nos sirvió para convivir más con nuestros hijos y motivarlos para que salgan adelante y apoyarlos a solucionar sus problemas.
- Después de la conferencia mis padres se acercan más a mí para preguntarme qué me pasa.
- Mi papáy mi mamá no vinieron a la conferencia y eso me hizo sentir mal porque siento que no se preocupan o interesan por mí.
- Me pareció muy buena porque nos permitió acercarnos a nuestros papás y contarles nuestros problemas.

3.- ¿Ésta actividad cambió su forma de pensar y de sentir?

- Sí, ahora tengo más confianza con mis papás y mejoró nuestra comunicación.
- Sí, me permitieron expresar lo que siento y pienso.

4.- ¿Ustedes consideran que los adolescentes requieren apoyo para aprender a manejar sus emociones?

- Sí, porque no tenemos la experiencia y necesitamos el consejo y apoyo de nuestros padres.
- Sin duda, nuestros hijos están en procesos de formación y en una etapa compleja y uno como padre tiene la obligación de apoyarlos y la comunicación y acercamiento con ellos permite una mejor convivencia. Es fundamental que como padres estemos con nuestros hijos y les brindemos el tiempo que necesitan encontrando el equilibrio, ya que esto les va a ayudar a ser mejores personas y amplías las posibilidades de que les vaya mejor.

5.- ¿Cómo les gustaría que los apoyáramos en este proceso de aprender a manejar situaciones?

- Que mis papás se acerquen más a mí.
- Mis papás siempre me han dejado bien claro que si no me dejan hacer algo es por mi bien.
- Que haya más relación con mis papás.
- Brindarme la confianza que necesito tanto de mis padres como de mis maestros.
- Me gustaría que pasáramos más tiempo juntos y que me motivaran.
- Convivir más con mis papás y maestros.
- Que mis padres me pongan más atención.
- Pude percibir que la mayoría de la gente que asistió a la conferencia se motivó y sensibilizó, pero me gustaría que se implementara un programa que le diera seguimiento a los alumnos con problemas complejos con la finalidad de apoyarlos.
- Muchos padres de familia no saben comunicarse con sus hijos y no aceptan las sugerencias y recomendaciones del profesor, aunado a esto no están al pendiente de las nec. De sus hijos y esto repercute directamente en el comportamiento de los jóvenes.

## MATROGIMNASIA

6.- ¿Qué sentimientos les produjo la matrogimnasia?

- Fue un momento que permitió a los papás convivir por primera vez con sus hijos y se divirtieron bastante ambos.

- Es padre poder abrazar a tus hijos y de convivir conjuntamente con sus compañeros de grupo, fue una experiencia muy bonita y muy valiosa para nuestros hijos.
- Fue la primera vez que conviví con mi hija, me sentí bien y me gustó mucho (con un nudo en la garganta y a punto de llorar).
- Me sentí muy bien porque fue la primera vez que conviví con mi papá y me dio mucho gusto que viniera (llorando).
- Uno como padre es muy importante para los hijos, mucho más en la etapa de la adolescencia, y es aquí donde tenemos que hacer más presencia para que no caigan en situaciones riesgosas como el alcoholismo, la drogadicción, la delincuencia, noviazgos mal encausados, etc.
- Me sentí contenta y con esto los haces sentir que son importantes para ti y los motivas a seguir adelante.
- Sentí mucha alegría de jugar con mis padres.
- Me sentí muy bien porque mi papá y mi mamá me abrazaron y lloramos juntos.
- Me sentí muy bien a pesar de mi rencor, pero tenía ganas de abrazar a mi mamá.
- Me dio mucha alegría convivir con mi hija, yo siempre la acompaño a este tipo de actividades porque considero que benefician mucho a mi niña. Para mí estuvo muy bien esto fortalece la unión familiar.
- Note que muchos padres de familia se sensibilizaron y lloraron con sus hijos.
- No estuve en la actividad porque mis padres no vinieron, pero comprendo que ellos no pueden venir porque trabajan, pero en casa siempre me demuestran que me quieren, aunque si me hubiera gustado que vinieran.
- Fue muy emotivo, no vinieron mis papás pero vino mi hermana.
- Tengo el privilegio de tener unos papás que siempre conviven conmigo y me gustó mucho jugar con mi mamá.
- Sentí una alegría muy grande al ver que mi hijo pudo realizar todas las actividades de la matrogimnasia, él me decía no puedo, pero yo lo motive y lo logró. Estas actividades motivaron mucho a mi hijo y mi relación con mi hijo cambió mucho, ahora los abrazo y les digo que los quiero mucho (José Luis es de baja estatura y sus huesos son muy frágiles).

#### 7.- ¿Qué cambios observaron en sus hijos?

- Mayor comunicación y acercamiento con mi hijo, con quien ya se había perdido esto por diversas situaciones. Estas actividades favorecieron la relación con mis hijos.
- Se motivó, incluso invitó a su papá a asistir a estas actividades.

- Antes de estas actividades se mostraba un tanto rebelde pero a partir de ese día cambió.
- 8.- ¿Qué cambios observaron en sus padres?
- Me ponen más atención.
  - Mi mamá ahora me anima y me dice que me quiere.
  - Nos tenemos más confianza y jugamos más.
  - Convivo más con mi mamá y mis hermanos.
  - Nos entendemos mejor y nos apreciamos más.
  - Mis papás me dijeron que están orgullosos de mí y que siga siendo así.
- 9.- A partir de la matrogimnasia ¿cambió su actitud hacia el trabajo escolar?
- Sí, ahora le hecho más ganas.
  - Sí, me motivo a ir mejor en la escuela.
  - Sí, ahora me esfuerzo más cada día.
  - Sí, he mejorado mis calificaciones.
  - No, porque tengo otras preocupaciones.
  - Sí, pongo más atención a las clases y hago mis trabajos.
  - Sí, ahora soy más participativa.
- 10.- ¿Qué cambios han manifestado los alumnos en su desempeño?
- Paola es introvertida, pero actualmente se involucra más con el grupo, tiene más confianza al participar y se ha hecho más responsable.
  - Litzzy ha cambiado a pesa de que ella cree lo contrario, ha cumplido con sus trabajos y se ha comprometido más con sus tareas.
  - José Luis se muestra como un alumno muy activo y trabajador.
- 11.- ¿Cómo se fortaleció la relación padre/madre e hijo (a)?
- Aumentó la confianza, la comunicación el acercamiento mutuo, creando el ambiente propicio para el desarrollo de nuestros hijos en nuestro hogar.
- 12.- Docentes ¿creen que la matrogimnasia influyó en el aprovechamiento de los alumnos?
- Sí, se percató en quienes participaron en la actividad un avance.
  - Funcionó en el momento, pero con el paso del tiempo se volvió a la misma rutina de trabajo.
  - Sí hubo un cambio, muchos alumnos tuvieron una actitud diferente al interior del aula y su trabajo mejoró. Algunos siguen manteniendo esta actitud.
  - Sí, el hecho de que los papás convivieran con los hijos motiva al alumno en su desempeño escolar y esto se vio reflejado en su resultado.

- 13.- ¿creen que es importante trabajar en un ambiente de confianza y respeto?
- Sí porque esto te permite cumplir más responsablemente tus deberes.
  - La confianza permite dirimir problemáticas y acercarse más a la persona indicada en busca de apoyo. La confianza permite comunicarnos más con nuestros hijos.
  - Es primordial para realizar nuestras actividades al interior del aula.
- 14.- ¿Hubo un cambio de sus maestros en el trato hacia ustedes?
- En algunos, nos toman más en cuenta y hacen la clase más amena.
  - Algunos realizaron actividades más creativas e hicieron que nos interesáramos más en la clase.
  - Han buscado generar más confianza.
  - Me motivan más y nos alientan a cumplir.
  - Establecen más comunicación con el grupo.
  - El cambio se ha generado entre 2-4 maestros.
- 15.- ¿Cómo han sido sus relaciones personales después de finalizar el taller?
- Los adultos somos muy complejos en nuestras relaciones y difícilmente cambiamos y eso es algo que deberíamos valorar porque formamos parte del proceso de desarrollo de los alumnos.
  - En algunos impactó.
- 16.- ¿han implementado los maestros (as) formas de trabajo para trabajar con los alumnos de bajo aprovechamiento?
- Sí, tres maestros trabajan de manera personal con éstos alumnos.
- 17.- ¿Estiman que el taller mejoró sus relaciones con sus maestros?
- Hubo mejoría, se implementaron actividades que incrementaron la confianza en sus alumnos.
  - Con algunos (2-4 maestros).
- 18.- ¿hubo una mejora en el desempeño de los maestros?
- Diseñan actividades atractivas.
- 19.- ¿Qué necesitan de los maestros para que la relación con ellos cambie?
- Hacer sus clases más dinámicas.
  - Que no sean repetitivos.
  - Dialogar más con nosotros.
  - Que nos traten bien a todos.
  - Relacionar los temas con problemas reales.
  - Hacer la clase más interesante.
  - Que nos tomen en cuenta.
  - Que hagan más interesante la clase.
  - Que sean más flexibles.

- Que nos den más atención.

## DECALOGO DE LOS BUENOS TRATOS

20.- ¿Les gusta esta manera de trabajar?

- sí porque aprendí mucho de esta actividad involucrándome directamente.
- Sí porque no es el típico de reglamentos que prohíbe.
- Es una forma fácil y divertida de tomar acuerdos.
- Nos permitió relacionarnos y convivir con los demás.
- Es muy bueno y sugiero tenerlo presente en el lugar donde nos desenvolvemos diariamente.
- Es un referente para poder empezar a trabajar afectivamente.

21.- ¿Cómo reforzarían este decálogo?

- Aplicándolo también en casa y no solo en la escuela.
- Esta es una manera excelente de contrarrestar el bullying y de evitar este conflicto entre los adolescentes.
- Como docentes debemos llevarlo a cabo a través del ejemplo que damos a los alumnos.
- Dándole seguimiento durante todo el ciclo escolar.

22.- ¿Qué obstáculos detectaron en el desarrollo de las actividades?

- El trabajo de mis papás no les permitió asistir.
- No entregué oportunamente el citatorio a mi papá y no asistió.
- Hubo resistencia por parte de algunos profesores para permitirme la asistencia y permanencia en el taller.
- El trabajo y las actividades cotidianas a veces nos ponen en la disyuntiva de elegir si asistir o no.
- No pude asistir a todas las actividades porque tenía otras cosas que hacer.
- Las actividades simultáneas no nos permitieron asistir a todas las sesiones.
- En ocasiones nosotros mismos creamos los obstáculos para realizar o asistir a estas actividades.

23.- ¿Qué sugerencias pueden aportar para mejorar las actividades que se realizaron?

- Que se extiendan a todo el alumnado y que se involucren todos los docentes y los directivos.
- La resistencia de algunos participantes para involucrarse activamente.
- Tener mayor disponibilidad.
- Organizar una convivencia.

- Concientizar a los padres de familia acerca de la importancia de asistir a estas actividades.
- Apoyo para aprender a manejar y a expresar nuestras emociones.
- Darle seguimiento a las actividades realizadas.

Se agradeció la participación de los presentes y el apoyo para la ejecución de este programa y se instó a los presentes a continuar fortaleciendo vínculos con sus hijos.



## **Anexo 9.** Registro de observación.

Elaboró: Prefecta Ma. Bertha Hernández Cruz.

Prof. Luis J.L. (ciencias) No dejó entrar un más o menos 10 alumnos.

3/05/13.

6ta. h.

Prof. Melitón (dibujo) No dejó entrar 12 alumnos más o menos.

M. t.v.

6ta. h. 3/05/13

Prof. Ángel No entraron un más o menos de 11 alumnos

6.F.

6ta. h. (ciencias)

3/05/13

Prof. (José) Estuvieron algunos alumnos afuera en la clase del maestro.

Profa. (Eva) Es constante que deja salir a sus alumnos antes del toque.

Todos ellos tienen la costumbre de dejar fuera a sus alumnos; pero los maestros justifican que llegan tarde a sus clases, no piden permiso para entrar, pero tampoco los maestros tienen el interés de decirles que se pasen a sus clases.