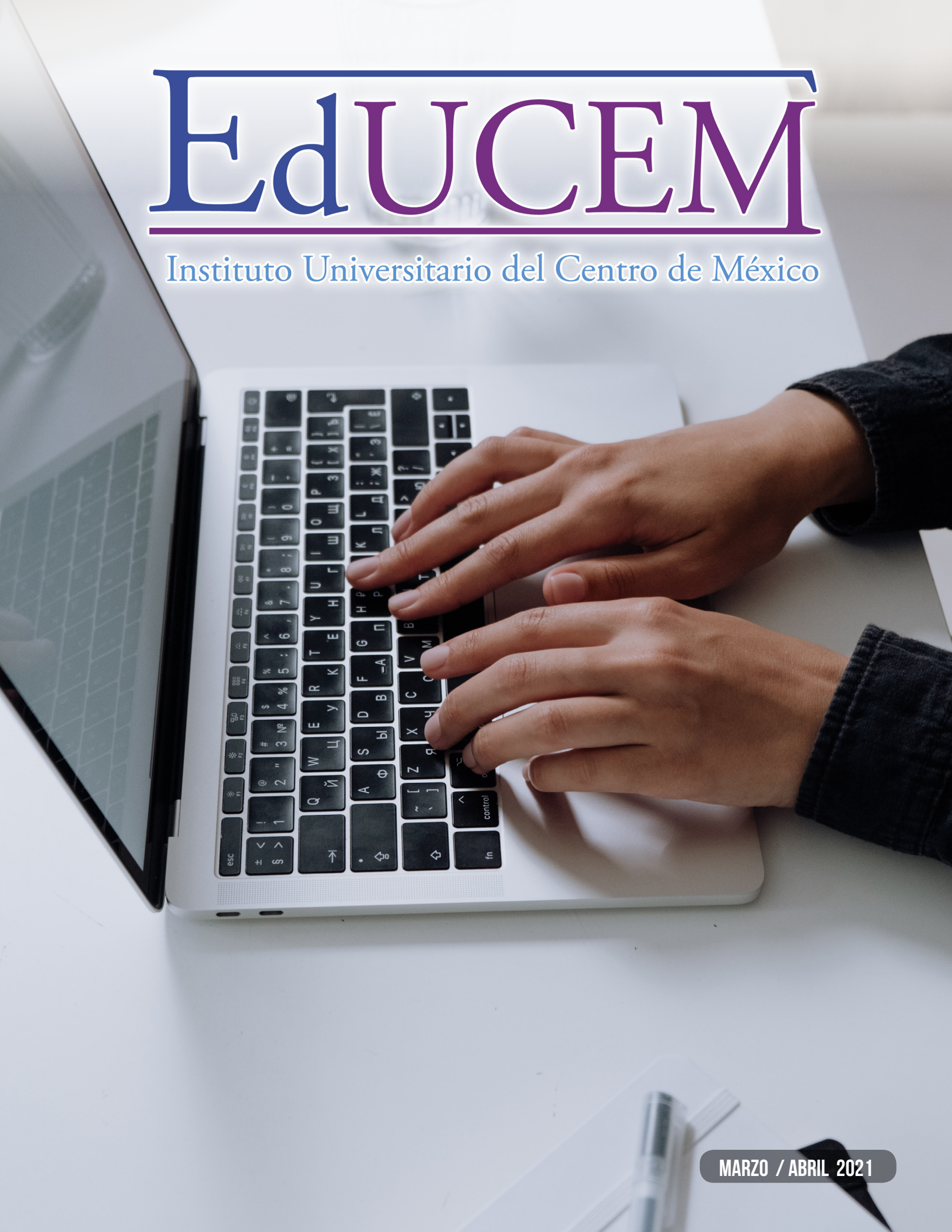


EdUCEM

Instituto Universitario del Centro de México



MARZO / ABRIL 2021

CARTA EDITORIAL



Instituto Universitario del Centro de México

La primavera 2021 trae consigo un nuevo reto para la educación y es que, a partir de la pandemia, el primero fue mudar las modalidades educativas presenciales hacia la vertiente en línea. Pero una vez que esta última modalidad está siendo asimilada por la mayoría de la comunidad educativa, excepto por la población estudiantil, ahora surge como un reto retornar a la modalidad presencial, pues el Gobierno Federal anunció su intención de que este inicio de ciclo escolar se lleve a cabo de manera presencial en todos los niveles.

Resulta interesante que, aunque esta modalidad es pionera sobre las otras, algunos actores de la comunidad educativa como los docentes en comparación con los alumnos, parecen haberse adaptado con mayor facilidad al trabajo en línea. Ambas modalidades tienen ventajas y desventajas, pero la socialización cara a cara es algo necesario para el desarrollo de los estudiantes de cualquier nivel educativo, principalmente de los más jóvenes. Es ineludible el hecho de retornar a lo presencial, en algún momento va a acontecer. Ahora en esta transición lo que se busca es generar y organizar las medidas de todos los sectores para llevarla a cabo.

En este número compartimos artículos relacionados con temáticas diversas, tales como la *situación actual de las escuelas multigrado en el estado de Guanajuato*, presentado por Alan Fabricio Ramírez Ahumada donde se muestra que, en la política educativa de país, las medidas destinadas para este tipo de escuelas son inexistentes y, por consiguiente, a nivel estatal se han organizado directrices para subsanar la metodología de éstas.

En segundo lugar, Norma Angélica Romero Santos del Muro y José Eduardo Huerta Lepez, describen *Las herramientas que brindan los padres de familia para el desarrollo de la autoestima en los hijos* desde el enfoque de la terapia familiar.

Posteriormente, Diana Berenice Bernal Colón reflexiona el impacto de las políticas en educación, mediante su investigación titulada *Las organizaciones no gubernamentales internacionales y su mediación en las políticas educativas y en la calidad de la educación en México*.

En cuarto lugar, se ubica el proyecto de Alejandro Suazo Sánchez donde enmarca *Una propuesta didáctica no parametral desde la inteligencia colectiva para aprender con sentido y significado en el bachillerato*. A partir de la cual promueve el aprendizaje significativo a través de la socialización.

Por último, Adriana Buenrostro Mendoza presenta su investigación sobre *La importancia del clima en el aula, como generador de interés por parte de los estudiantes hacia el estudio*. En la que expone los factores que dan lugar a la armonía en el aula, así como estrategias para lograrlo.

Las propuestas que aquí se presentan pueden resultar de utilidad para este contexto de pandemia que se vive. Y retomando esta experiencia de mudar entre modalidades, no se puede negar que ha sido enriquecedora para medir nuestros niveles de adaptabilidad, creatividad y resistencia ante las circunstancias de aislamiento obligatorio. Así como de flexibilidad para los cambios que se están suscitando en corto plazo para este retorno a lo presencial. ¡Autoevaluémonos y tomemos lo mejor de ello!

Cordialmente
Ing. Patricia Mena Hernández
Rectora

Directorio

Comisión Permanente:

Rectoría

DIRECCIÓN ACADÉMICA

Dra. Esther Álvarez Montero

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Lic. Susana López Castelán

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Ing. Arturo Mena Hernández

DIRECCIÓN DE OPERACIÓN ESTRATÉGICA

Lic. Carlos Alberto López Martínez

DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN

Lic. Karla Patricia Barrios Mena

DIRECCIÓN DE IMAGEN Y COMUNICACIÓN

Lic. Eduardo Guerrero Rodríguez

DIRECCIÓN DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

Lic. Juan Santiago Silva Grimaldo

Comisión Editorial:

CUERPO EVALUADOR

EDICIÓN Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Dirección académica

DISEÑADOR EDITORIAL

Lic. Manuel Martínez Carabes

DISEÑADOR GRÁFICO

Lic. Manuel Martínez Carabes

ÍNDICE

“Situación actual de las escuelas multigrado en el estado de Guanajuato”. *Alan Fabricio Ramírez Ahumada*

05

“Herramientas que brindan los padres para el desarrollo de la autoestima de los hijos”. *Norma Angélica Romero Santos del Muro y José Eduardo Huerta López*

12

Las organizaciones no gubernamentales internacionales y su medición en las políticas educativas y en la calidad de la educación en México. *Diana Berenice Colón*

20

Una propuesta didáctica no parametral desde la inteligencia colectiva para aprender con sentido y significado en el bachillerato. *Alejandro Suazo Sánchez*

31

“La importancia del clima en el aula, como generador de interés por parte de los estudiantes hacia el estudio”. *Adriana Buenrostro Mendoza*

43



EDUCEM, INSTITUTO UNIVERSITARIO DEL CENTRO DE MÉXICO, Año III, No. XXXI, es una publicación bimestral, del 1 de Marzo 2021 al 30 de Abril 2021, editada por el Instituto Preuniversitario Motolinía de León A.C. Domicilio Blvd. Adolfo López Mateos 303, Centro, León Guanajuato, C.P. 37000, teléfono (01800) 890-8236 Exts. 155 y 121, página web <http://educem.digital> y <http://www.sistemaucem.edu.mx>, Editor Responsable: Lic. Karla Patricia Barrios Mena, rectoria@sistemaucem.edu.mx Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-012013502600-102, ISSN No. 2448-6477, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Rectoría, Ing. Patricia Mena Hernández, Blvd. Adolfo López Mateos 303, Centro, León Guanajuato, C.P. 37000, fecha de última modificación, 1 de Marzo 2021. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Universitario del Centro de México.



“SITUACIÓN ACTUAL DE LAS ESCUELAS MULTIGRADO EN EL ESTADO DE GUANAJUATO”

ALAN FABRICIO RAMÍREZ AHUMADA

Maestro en educación // alfarmz15@gmail.com // CORTAZAR, GTO.

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se dará a conocer primeramente acerca del método educativo en el estado de Guanajuato llamado “Educación multigrado”, lo importante que es para el sistema educativo su currículum y el uso de materiales educativos que pueden llegar a facilitar la práctica docente en esta condición de trabajo.

Las escuelas multigrado no están exentas de debilidades educativas, problemas y faltas, debido a múltiples factores de acuerdo a las características con las que se cuenta en esta modalidad, pero no todo son as-

pectos negativos ya que posee ventajas que ayudan a los docentes a aprender del contexto y del trabajo diario con niños de diferentes edades y niveles cognitivos, sumando a ello mucho sacrificio.

Principalmente se pretende indagar sobre un casi inexplorado método educativo desconocido en el estado y en todo México, mostrar las características con las que se cuenta en estas instancias educativas, además de citar ejemplos e información útil para que la comunidad conozca más sobre este método.

En los pasados tres años se ha estado laborando en este tipo de aula, donde las condiciones son completamente distintas a las escuelas urbanas. Se ha aprendido, reflexionado y discutido de este escenario que

cada día va creciendo más en Guanajuato, es por eso el interés en las “Escuelas multigrado”.

Los alumnos de escuelas multigrado tienen derecho a que se les brinde el mismo tipo de educación que a los estudiantes de escuelas de organización completa. Estos alumnos aprenden con diferente modelo de enseñanza en donde un mismo maestro es el responsable de atender a dos o más grupos a la vez dentro de un aula de clases, esto hace la interacción maestro alumno un tanto más compleja y debilitada para su proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un principio es un desequilibrio o de mayor dificultad para los maestros impartir conocimientos, complejidad en el planteamiento didáctico y organizativo de estas aulas. La heterogeneidad complica gestionar aulas multigrado a los docentes, puesto que los alumnos de cada grado que se atienden requieren aprender los contenidos de los grados que está oficialmente adscrito, se deben de cumplir los aprendizajes esperados para formar a estos alumnos a pesar de la diversidad con la que se cuenta en un mismo salón de clases.

Actualmente en el estado de Guanajuato, el fenómeno de las escuelas multigrado ya no se debe a la falta de plazas de docentes, obedece más bien a la geografía montañosa o de lugares alejados a las cabeceras municipales y a su gran diversidad de rancherías por

todo el estado, en donde se encuentran escasas personas.

En la medida en que las escuelas se sitúen en territorios de poca población, los grupos escolares que se generarán en sus aulas seguirán teniendo la organización multigrado. Estos grupos de pocos alumnos a primera vista presentan un ambiente poco favorable para la enseñanza, el modelo organizativo es complejo cuando en el mismo lugar en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje hay alumnos de diferentes grados.

Esta peculiaridad de trabajo demanda a los docentes investigar e innovar un sinfín de estrategias para impartir el aprendizaje a los alumnos que se llegan a tener, considerando que tienen nivel cognitivo diferente de acuerdo a sus edades, tomando en cuenta que los materiales disponibles para utilizar en clase son escasos.

De acuerdo con Quali & Smyth (2014, pág. 80): “es importante que el maestro descubra las diferentes formas de aprender que desarrollan sus alumnos a partir de sus experiencias externas o las que les aporta el propio grupo de clase multigrado”. Así como también implica a las escuelas de esta índole la creación de condiciones como lo es el espacio, tiempo, recursos para mantener motivados a los alumnos.



Tomando en cuenta los anteriores puntos, podemos decir que desempeñar la labor docente en una escuela multigrado no es tarea fácil, involucra esfuerzo y dedicación, así como amor al trabajo. Debido a estas condiciones que caracteriza a dichas escuelas, se espera crear un espacio en este trabajo que recopile información acerca de lo que es una escuela multigrado y la manera en que se trabaja en ella. Junto con esto, se pretende mostrar a la sociedad una escuela que hasta hace poco tiempo no se le daba la importancia necesaria en el sistema educativo.

DESARROLLO

Una escuela multigrado en los niveles de educación básica es aquella en la que el maestro atiende a más de un grado escolar. En el caso de las escuelas primarias, por el número de docentes, pueden dividirse en unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes y pentadocentes. Las primeras tres tienen la característica de ser multigrado de manera más estable que las últimas dos, las cuales muchas veces logran completar su plantilla docente al menos por algún tiempo” (Schemelkes & Aguila, 2019, pág. 14).

Y como hace mención la guía didáctica multigrado:

El trabajo docente en aulas de esta índole implica atender simultáneamente a niños de diversos grados, lo que demanda al profesor organizar y planificar el trabajo de tal manera que pueda articular y relacionar los contenidos de las diversas asignaturas y grados, evite la fragmentación de la enseñanza y atienda adecuadamente a todos los niños (SEP, 2017, pág. 3).

Si bien podemos identificar que este modelo de enseñanza no es nada sencillo, demanda un mayor esfuerzo por parte del docente para trabajar en estas condiciones, por ubicarse en zonas de muy alta marginación. En la mayoría de los casos en comunidades indígenas, cabe señalar que en la actualidad pocos maestros y maestras egresados al servicio cuentan con experiencia para laborar en esta modalidad educativa, debido a que en su preparación universitaria no se adquirieron los conocimientos suficientes para desempeñarse en estas condiciones de trabajo.

En Guanajuato es muy probable que al obtener la base el docente sea asignado a una escuela multigrado, en el estado existen 545 primarias unitarias, 495

bidocentes, 369 tridocentes y 401 tetradocentes, dando un total de 1810 primarias de organización multigrado, de un total de primaria de 3699. Es decir, que un 48.93% de las primarias en el estado son de organización multigrado según datos obtenidos de la guía modelo educativo 2017 (SEG, 2017).

Las cifras son elevadas prácticamente la mitad de primarias en el estado de Guanajuato son multigrado. Debido a una gran cantidad de comunidades alejadas a sus cabeceras municipales, estas cuentan con muy poca población y se llega a la necesidad de adquirir este medio de educación por parte del estado.

Otra de las particularidades de las primarias multigrado en Guanajuato es que sus alumnos no cuentan con los recursos necesarios para vivir de una manera adecuada.

Según el consejo nacional de evaluación de la política de desarrollo social CONEVAL realizó una investigación en donde menciona que 44.1% de los guanajuatenses en el 2018 viven en situación de pobreza (CONEVAL, 2018).

Por tal motivo se les complica a los padres apoyar a sus hijos en su educación especialmente esto se observa en escuelas unitarias en donde un maestro atiende a seis grados, por la poca población dentro de la comunidad y no se alcanza la matrícula para que la escuela sea de organización completa. La falta de recursos económicos y materiales por parte de los alumnos es motivo de que las escuelas multigrado no logran los mejores resultados en las evaluaciones puesto que la mayoría de estas familias se dedican al campo y los niños apoyan a los padres en estas actividades descuidando su educación.

A pesar de la gran cantidad de escuelas en el estado de esta índole, las escuelas multigrado no tiene el peso necesario en la política educativa, se tiene como referente en la educación el modelo de organización completa en las escuelas primarias.

Actualmente las autoridades estatales han tomado iniciativa para apoyar a estas instituciones fijando metas y objetivos en el desarrollo del conocimiento en los docentes con apoyo de cursos didácticos para mejorar la práctica en el aula. El desarrollo de esta modalidad de trabajo contribuiría a mejores resultados del estado en cuanto a desempeño académico y disminuiría la brecha que tienen los alumnos a dife-

rencia de los que cuentan con un maestro por grado. “La reforma al artículo tercero constitucional reafirma el derecho a la educación y lo enriquece al establecer como garantía máxima el respeto de la igualdad de las personas y la igualdad sustantiva” (Orden Jurídico Nacional, 2019). Lo anterior, implica impactar en la desigualdad del sistema educativo para que los niños, niñas y adolescentes (NNA) se encuentren en equivalencia de condiciones en las escuelas para el desarrollo del aprendizaje y se obtengan mejores resultados educativos.

En este sentido es importante que el gobierno guanajuatense se dé a la tarea de reorientar las políticas educativas a fin de que garanticen la educación de todos los niños por igual tanto de condiciones y de resultados, de tal manera que la desigualdad con la que cuentan los alumnos en aulas multigrado no se convierta en una desventaja, económica y social. Esta problemática es muy grande ya que existen evidencias de que el sistema educativo y la vida cotidiana en las escuelas se encuentra lejos de los objetivos que se plantean.

En la actual reforma educativa se establece un objetivo, que es “Asegurar una mayor equidad en el acceso a una educación de calidad” (SEGOB, s.f., pág. 3). Se puede analizar que este objetivo no se está llevando a cabo en su plenitud, debido a que en las escuelas multigrado no se cuenta con los materiales necesarios para trabajar en esta modalidad ya que se trabaja con libros y contenidos de escuelas de organización completa, en ocasiones es imposible cubrir todos estos aprendizajes esperados más aun en escuelas unitarias en donde el maestro tendría que abordar los contenidos de los seis grados, esto es prácticamente imposible de llevar a cabo de una manera adecuada.

Casi no hay información para maestros de estas escuelas y son bastantes las dudas que se tienen al planear estrategias y llevar a cabo las actividades en estas aulas, así como su organización. A raíz de esto en la actualidad se ha estado apostando por impartir cursos en el estado de Guanajuato en los que se muestran diferentes metodologías para planear actividades con aprendizajes trasversales.

Según Claudia Bataller en el blog educación y análisis pública.

La transversalidad consiste en una propuesta educativa que permite abordar la acción docente desde

una perspectiva humanizadora, desarrollando principalmente los aspectos éticos (valores) en la formación de las personas. Esta modalidad educativa pretende ayudar a superar el divorcio existente entre la escuela y la vida (Sala, 2017).

Esta metodología de enseñanza bien puede ser impartida en todas las modalidades educativas pero estas propuestas son sugeridas para aulas multigrado debido a que se pretende que una sola actividad se vean diferentes aprendizajes de cada grado, pero con un tema en común, para que desarrollen en los alumnos un conocimiento más amplio y flexible en donde cada uno de ellos aprenda de acuerdo a su nivel en el que se encuentra y su canal de aprendizaje.

Como bien hacen mención Sielgel & Shaughnessy (1994, pág. 564): “el mayor error en la enseñanza durante los pasados siglos ha sido tratar a todos los niños como si fueran variante del mismo individuo. Y de este modo encontrar la justificación para enseñarles las mismas cosas de la misma manera”, sin contemplar que justo las ciencias pueden ser utilizadas como recurso curricular efectivo.

En estas aulas “se recomienda una adecuada organización física e instruccional del aula, el manejo de rutinas claras, el fenómeno y actividades grupales y de aprendizaje auto dirigido, y el uso de pares como tutores” (Shaw, 1992, pág. 172).

De igual manera es importante que las actividades para los alumnos sean enfocadas a que su aprendizaje sea autónomo, como competencia de aprendizaje transversal y metodología, es transcendental para que el alumno cuente con la capacidad de: auto gestionar su propio aprendizaje, adquirir confianza en las decisiones que toma y su responsabilidad, para que el docente tenga la oportunidad de dedicarle tiempo a otra parte del grupo que más lo requiera.

Sin embargo, “este nivel de autonomía que se espera que los alumnos de escuelas multigrado desarrollen, no supone la posible pérdida de la misma si se involucra en una relación más estrecha de actividad colaborativa” (Ribchester & Edwards, 1998, pág. 281).

Por otro lado, “el trabajo colaborativo se percibe como un escenario de interacción estimuladora del trabajo en grupos en que cada miembro adquiere responsabilidades individuales y grupales directamente a un objetivo o meta en común” (Tómas &

Jiménez, 2014, pág. 33). Esta organización en el aula multigrado genera interdependencia positiva para los estudiantes y facilita el desarrollo de sus habilidades interpersonales.

En estos grupos multigrado, “el trabajo cooperativo conlleva implícito el aprendizaje por contagio en el que se da un acompañamiento de los propios alumnos, además de ser positivo para el desarrollo social de los alumnos rurales” (Mulryan-Kyne, 2004, pág. 5). Hasta el momento no hay un método de enseñanza específico en el estado de Guanajuato, desde hace muchos años se vienen manejando distintas formas de trabajar de acuerdo a las condiciones de cada grupo, una de las técnicas más conocidas y que actualmente los cursos impartidos por la Secretaría de Educación invitan a que en “ciertos contenidos; trabajar algunos temas con todo el grupo y luego asignar actividades en diferente grado de dificultad; trabajar con material de auto-aprendizaje; tutorio por estudiantes de grados superiores; y reorganizar el horario escolar” (Colber y Magallón en Weiss, 2000, pág. 59).

Esta estrategia está basada en materiales de autoaprendizaje para el alumno. Esto usualmente se trabaja en parejas o en grupo de tres, de tal manera que ayude a organizar su propio trabajo y avanzan a su propio ritmo.

Si bien la planeación para los docentes en el aula multigrado es la base de su trabajo y se considera importante y necesaria para el desarrollo de actividades en el aula, esta forma parte de las competencias para llegar a la evaluación que “es una herramienta para

poder identificar procesos y productos que faciliten y demuestren el aprendizaje y el desarrollo personal y social del niño” (Olivares & Tomás, 2017, pág. 41).

En este sentido “la evaluación es un proceso dinámico, abierto y contextualizado que sirve para obtener información, formular juicios de valor y tomar decisiones” (Pimienta, 2008, pág. 4). Como señala este autor la evaluación es contextualizada y de acuerdo al contexto se llegan a tomar decisiones oportunas para evaluar a los alumnos así como los instrumentos que favorezcan en las condiciones que se labora, “en las escuelas multigrado el docente se relaciona mejor con los alumnos y por ser poca cantidad de ellos hace que la evaluación sea más sencilla, a diferencia de la que se realiza en una escuela de organización completa como hacen referencia” (Mulryan-Kyne, 2004, pág. 51).

La educación multigrado da una enseñanza que va más allá de la aplicación de una determinada estrategia didáctica y ello permite, además, que el docente conozca mejor a sus alumnos y logre abatir con mayor facilidad sus áreas de oportunidades gracias a la pertenencia que un docente de esta modalidad de trabajo le da a su labor.

Todo ello nos lleva a señalar la importancia de la estrecha relación de la evaluación con el resto de elementos didácticos presentes en el aula (contenidos, recursos, espacios...) y de la necesidad de una mayor investigación de su especificidad en aulas multigrado (Olivares & Tomás, 2017, pág. 41).



CONCLUSIONES

En conclusión, las aulas multigrado en el estado a lo largo de todo este tiempo han tenido un peso importante en las evaluaciones de la calidad educativa, en razón de que poco menos de la mitad de la totalidad de las escuelas en Guanajuato son de estas características. Es por ello que las políticas educativas deben de poner mayor énfasis en darles un seguimiento a todos y cada uno de los procesos que se llevan a cabo en estas escuelas.

Los docentes de las aulas multigrado merecen apoyos concretos mediante un programa integral específico. En el que se articulen los elementos básicos para dar una mejor educación a los guanajuatenses de zonas rurales, como lo es con ayuda de: materiales educativos diseñados específicamente para esta modalidad de trabajo, puesto que todo este tiempo se ha trabajado con los materiales destinados a las escuelas de organización completa. Además, es sustancial que al inicio de cada ciclo escolar o bien durante, capacitar a los maestros sobre esta modalidad de trabajo en aulas de esta índole.

Es oportuno que las autoridades educativas den seguimiento personalizado a los maestros y desempeño del alumnado en estos escenarios con ayuda de los supervisores y parámetros de gestión; en específico debe haber un enfoque en las condiciones de trabajo multigrado.

En cuanto a su dimensión pedagógica la labor docente en escuelas multigrado es tiempo de que se supere la doble carga para los maestros, con ayuda de libros de texto generales enfocados al contexto de esta modalidad de trabajo en el aula, además la integración de materiales didácticos adicionales para estas características. Asimismo, de cursos donde se muestre una estructura específica de planeación, de lecciones multigrado para los maestros en talleres con base en los nuevos libros de texto.

Es preciso que existan materiales unificados para las primarias de tales particularidades, en los que se integren estrategias pedagógicas de acuerdo a los lugares en que se labora en el estado de Guanajuato y que estos estén basados en la nueva escuela mexicana para una mejor construcción del currículo centrado en competencias básicas que permitan la unión de

dos o más grupos en determinadas actividades.

“Es evidente que los maestros solo usaran nuevos materiales si se han apropiado de ellos” (Weiss, 2000, pág. 75). Es por ello que como formadores en aulas multigrados se tiene la responsabilidad de probar nuevas formas de enseñar y de intercambiar experiencias en talleres, así como debe de existir un interés por estar actualizado en estos procesos educativos que ayudaran al estado a contribuir con una mejor calidad educativa y un mejor crecimiento socioemocional.

En este sentido el contexto escolar es muy rico en oportunidades y es importante que el docente lo integre e indague sobre las estrategias que posiblemente ayuden a que los alumnos gestionen parte de sus propios procesos de aprendizaje desde un posicionamiento individual suplementario debido a la elevada presencia de diferentes niveles de competencia curricular en su grupo.

Las estrategias didácticas en esta modalidad de estudio son muy enriquecedoras, una táctica universal por medio de la que se puede aprender en estas condiciones de trabajo es mediante actividades lúdicas ya que el juego es parte esencial en la vida del ser humano, y por excelencia, en la niñez. Así como también se debe aprovechar el medio en el que se trabaja en ocasiones se convierte en un recurso didáctico en sí mismo. La sierra, los ríos, los valles... En definitiva, el patrimonio cultural local puede llegar a facilitar la formación cuando existen en el contexto.

De acuerdo a las condiciones encontradas en esta investigación se puede identificar que existe un largo camino por recorrer en el estado de Guanajuato, es por ello que en su paso es prudente tomar decisiones para estructurar de mejor manera esta modalidad de trabajo en el aula.

Es una característica de las escuelas rurales que se les puede sacar beneficio para mejorar en todos los aspectos tanto sociales como económicos y garantizarles a estos alumnos que asisten mejores condiciones educativas. Avanzar en la garantía de este derecho es un reto inaplazable que no se logrará si no se coloca a las escuelas primarias multigrado en el centro de la formación e implementación de las políticas educativas para contribuir a una educación de calidad y construir el Guanajuato que todos deseamos.

BIBLIOGRAFÍA

CONEVAL (2018). Medición de pobreza 2008-2018, Guanajuato. Obtenido de https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Guanajuato/PublishingImages/Pobreza_2018/Serie_2008-2018.jpg

Little, A. (2001) "Learning and Teaching in Multigrade Settings". Paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. London, Institute for Education-University of London.

Mulryan-kyne, C. (2004). "Enseñar un aprendizaje en aulas multigrado: lo que dice el profesor". *The Irish Journal of Educación*, 5-19.

Olivares, P. A., & Tomás, R. B. (2017). Evaluación de los aprendizajes en escuelas rurales multigrado. *Aula Abierta*, 41-48.

Unidad General de Asuntos Jurídicos (2019) Artículo 3°. Obtenido de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>

Pimienta, J. (2008). Evaluación de los aprendizajes. Un enfoque basado en competencias. México: Pearson.

Quali, A. & E. Smyth. (2014). "Multigrade teaching and age composition of the class". *Teaching and Teacher Education*, 43, 80-90pp.

SEGOB (s.f.) Resumen ejecutivo de la reforma educativa. México, SEGOB. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

Sala, C. (16 de 09 de 2017). Blog Educación y Análisis. Obtenido de: <https://www.elblogdeeducacion.org/post/2017/09/16/-qu%C3%A9-es-la-transversalidad-en-educaci%C3%B3n>

Schemelkes, S., & Aguila, G. (2019). La educación multigrado en México. México: INEE.

Secretaría de Educación de Guanajuato. (2017). Aprendizajes claves para escuelas primarias multigrado. Guanajuato, SEG.

Tómas, R. & Jiménez, A. (2014). "La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado". *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 7(3), 29-43pp.

Weiss, E. (2000). "La enseñanza multigrado en México". *Perfiles educativos*, XXII, 90, 57-76pp.





“HERRAMIENTAS QUE BRINDAN LOS PADRES PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA DE LOS HIJOS”

NORMA ANGÉLICA ROMERO SANTOS DEL MURO

Maestra en terapia familiar // normybo18@gmail.com // LÉON, GTO. Gto.

JOSÉ EDUARDO HUERTA LÉPEZ

Docente EDUCEM y Doctor en Investigación // LEÓN, GTO.

INTRODUCCIÓN

Los psicólogos llevan mucho tiempo asombrados por el efecto que tienen la infancia y los padres en el desarrollo del individuo. El propio Freud fue el precursor de cómo el desarrollo infantil puede influir en la psicopatología adulta.

Sin embargo, como se centró en las anomalías inconscientes y psicológicas, este trabajo se centra en los psicólogos, las teorías y la investigación que está

respaldada empíricamente y es fácilmente visible en la esfera de la psicología del comportamiento y del desarrollo, todos ellos temas relevantes en el ámbito de la terapia familiar.

La base de la propia infancia se construye sobre los padres o cuidadores, quienes ayudan a formar visiones del mundo, moldean la actitud del niño hacia el logro personal, enseñan cómo abordar las dificultades en la vida y satisfacer sus necesidades, ya sean psicológicas o fisiológicas.

En el contexto de este trabajo, un padre no es solo o necesariamente el padre biológico, sino el principal cuidador del niño y del joven, por lo tanto, la persona o personas que tienen, o se suponía que debían actuar, como sistema de apoyo para el joven. Por otro lado, un estilo de crianza se entiende como un conjunto de enfoques y comportamientos que un padre provoca hacia un niño, por lo tanto, construye un entorno emocional en el que se cría al niño.

La forma en que un padre se acerca y trata a un niño es un factor en el desarrollo de la imagen de uno mismo. Sin embargo, aunque no es el único factor y no es puramente causal, existe una correlación significativa y, por lo tanto, envía un mensaje contundente a todos los padres. La comunicación es vital, ya que proporciona al niño información sobre quién es a los ojos de una figura de autoridad (Schaffer y Kipp, 2010).

La autoestima, o el sentido de autoestima, se refiere a la satisfacción con uno mismo. En otras palabras, es la perspectiva de un individuo hacia sí mismo en términos de aspectos tanto físicos como psicológicos. La autoestima es el juicio de la admiración de uno, que se manifiesta en las actitudes de la persona hacia sí mismo.

Varios factores están involucrados en la formación y desarrollo de la autoestima, pero las actitudes de los padres y sus estilos de crianza se consideran los factores principales. El papel de la comunicación intrafamiliar y la relación entre padres, padres e hijos y entre hijos es considerable en la formación de la personalidad, la tranquilidad, la confianza y, en última instancia, el desarrollo de conductas adecuadas y la ausencia de trastornos mentales.

Derivado de todos estos conceptos los estilos de crianza se refieren a las prácticas adoptadas por los padres durante las etapas de crecimiento y socialización de sus hijos y cómo se controla a los niños.

Este es un factor determinante y eficaz con un papel importante en la psicopatología y el desarrollo de los niños. El “estilo de crianza” es un espacio global que abarca las funciones de la familia, así como la configuración del comportamiento de los niños por parte de los padres y otros cuidadores primarios. También incluye un conjunto de comportamientos que describen las interacciones entre padres e hijos en una amplia gama de circunstancias. Cada familia adopta un cierto estilo para la educación personal y social de

sus hijos y estos estilos se clasifican en estilos parentales negligentes, autoritarios y permisivos.

Los padres con el estilo autoritario generalmente tienen interacciones frías con sus hijos y mucho control sobre ellos; los padres autoritarios tienen control junto con la intimidad y la capacidad de respuesta hacia sus hijos y, en contraste, los padres permisivos tienen pocas expectativas de sus hijos y no tienen ningún control y responsabilidad hacia ellos.

Los estudios han demostrado que uno de los factores más importantes que afectan la autoestima y el comportamiento de los niños es el estilo de sus padres. Por ejemplo, los hijos de padres con un estilo de crianza autoritario tienen una autoestima superior, sin embargo, las investigaciones realizadas sobre los efectos de los estilos de crianza en la autoestima de los niños a lo largo del tiempo han mostrado resultados variables.

Entonces, la influencia de los padres no se limita a la influencia hereditaria; más bien, la selección de un estilo parental adecuado puede tener un efecto importante en la formación de una autoestima saludable en los niños. Por lo tanto, el presente trabajo se llevó a cabo con el objetivo de investigar y comentar la relación entre los estilos de crianza y cómo estos fomentan el desarrollo de la autoestima en los hijos.



DESARROLLO

Los padres desempeñan un papel fundamental en el desarrollo saludable de un niño. Los padres deben servir como una base segura y un refugio seguro (Howe, 2011). La teoría del apego, acuñada por John Bowlby (1958), da una idea de las estrategias básicas de comportamiento de los seres humanos desde el nacimiento, que es el vínculo afectivo con los padres. El apego es un vínculo entre dos personas en la infancia y la edad adulta.

Según Bowlby (1982), el apego es un “fuerte deseo de establecer un contacto o buscar intimidad con una figura cuando el individuo está asustado, cansado o enfermo”. Es fundamental garantizar la seguridad y proximidad que da paso a la perspectiva evolutiva de adaptación (Bowlby, 1958; Howe, 2011).

La teoría del apego proporciona una base para la formación de sistemas de apego, estilos de crianza y conjuntos de comportamientos comunes para cada estilo de crianza. Un niño forma un sistema o estilo de apego hacia una figura de apego que sirve como un refugio y una base seguros para que el niño sea curioso e investigue su entorno.

La falta de una figura de apego atento conduce a severos resultados de desarrollo para el niño durante la niñez y la edad adulta a medida que se forma un apego inseguro. Esto conduce además a necesidades de apego que constantemente derrotan los esfuerzos relacionados con la independencia, el trabajo, las relaciones y la formación de una autoconfianza saludable (Howe, 2011).

Los sistemas de apego sirven como modelo para el niño sobre cómo responder a situaciones atemorizantes basadas en interacciones previas con la madre u otro cuidador principal (Howe, 2011).

Esto significa que los sistemas de apego y apego también sirven como un regulador emocional. Si los niños sienten peligro, se activa el sistema de apego y de acuerdo con la manera en la que el padre responde al niño, se controla la excitación emocional (Howe, 2011). Por estos medios, el apego también regula el afecto.

Cada sistema de apego representa una “estrategia

conductual para manejar el estrés bajo diferentes patrones de cuidado” (Howe, 2011, p. 24). Es por eso que los patrones de apego y la influencia de los padres son tan cruciales para el desarrollo de una sociedad, cognitivamente, y ser emocionalmente sano. Los padres son un punto focal para que los niños aprendan a manejar su estado fisiológico y emocional, por lo tanto, a equilibrar y controlar dichos estados (Meier et al, 2011).

Los padres que no están interesados en el niño le causan obstrucciones en el desarrollo de un sentido constante de sí mismo y de los demás. Se debe ayudar a los niños a comprender que tienen una experiencia interior que es única para ellos y que difiere de las demás (Piotrowski, et al., 2013). Los padres que promueven el sentido de significación, comprensibilidad y previsibilidad de un niño también mejoran la función reflexiva de pensar en la propia mente, la mente de los demás y cómo ambos se influyen mutuamente (Howe, 2011).

Es aquí donde resulta pertinente la pregunta: ¿cómo pueden los padres promover patrones saludables de cognición y regulaciones emocionales? Esto es ayudando al niño a desarrollar un Modelo de Trabajo Interno (MTI) coherente y seguro (Howe, 2011).

Un MTI se forma mediante el aprendizaje a través de la experiencia y las actividades sociales. Es la construcción de “modelos cognitivos del entorno y las personas en él”. De esta manera, se comprenden nuevas informaciones y situaciones a través de modelos ya aprendidos y activos.

El MTI sirve como una especie de representación mental de cómo reaccionar en determinadas situaciones en base a experiencias previas. También crea un sentido de valía y el alcance de cómo podemos influir en el medio ambiente (Howe, 2011). A medida que el MTI organiza experiencias, uno comienza a anticipar cosas de uno mismo y de los demás y es capaz de contemplar acciones con propósito. Un MTI está asociada con un estilo de crianza y un sistema de apego debido a las características distintivas que tiene un determinado MTI, que se forma debido a los comportamientos de los padres hacia el niño (Howe, 2011; Van Ingen et al, 2015).

Las características sobre los estilos de crianza

Si bien ha habido múltiples intentos de conceptualizar los estilos de crianza en el pasado, la distinción de estilos por nivel de control es lo que se ha utilizado más comúnmente (Crittenden, Dallos, Landini & Kozłowska, 2014). Por lo tanto, los estilos de crianza se ven como un equilibrio de un cierto nivel de control por parte de los padres complementado por el nivel de capacidad de respuesta de los padres hacia el niño.

Un estilo no es simplemente lo que el padre hace en los medios de comportamiento hacia el niño, sino también la actitud que el padre tiene al realizar tales comportamientos, lo que construye el entorno en el que el niño crece. Aunque la actitud de un niño también influye en la relación entre el niño y los padres, Matejevic y colaboradores (2014) pudieron medir por separado el comportamiento de los padres y el niño y el problema de la bidireccionalidad, por lo que pudo operacionalizar individualmente los estilos de crianza. Según esta conceptualización, los estilos de crianza se distinguen como autoritarios, permisivos y negligentes.

Aunque este estudio se centra en el efecto que tienen los estilos de crianza en la autoestima, es vital distinguir el efecto que tienen los estilos de crianza en otras variables, como competencia, ajuste, rendimiento académico, comportamiento social, comportamiento problemático y más. Esto se debe a que estas variables también afectan la autoestima.

Las personas que crecen en un entorno autoritario tienen altos niveles de competencia y adaptación, según un estudio realizado por García y colaboradores (2018). En comparación con los estilos de crianza permisivos y, en el caso de este estudio, también negligentes, los estilos de crianza permisivos y autoritarios tienen un efecto positivo en el rendimiento académico y se abstienen del uso de drogas y el comportamiento problemático.

Esto puede deberse a que ambos estilos de crianza garantizan la disciplina en el hogar. Los padres autoritarios impulsan a los niños a ser obedientes y cumplir con las reglas, mientras que los permisivos inculcan y explican las reglas con espacio para la negociación (Howe, 2011). Sin embargo, si un padre practica un estilo de crianza negligente, hay grandes efectos ne-

gativos que el individuo soporta en comparación con los estilos de crianza autoritarios.

Curiosamente, los estilos de crianza negligentes y autoritarios son similares en términos de variables como la confianza y las habilidades sociales, ya que ninguno de los estilos de crianza promueve positivamente tales habilidades. Por otro lado, los estilos de crianza negligente y permisivo no difieren entre sí en lo que respecta a los problemas de comportamiento negativo y el rendimiento escolar (García & Serra, 2019).

No obstante, el estilo de crianza autoritario también tiene efectos positivos en varios aspectos de la vida, mientras que la crianza permisiva también es negativa, por lo que estos dos estilos se encuentran entre el estilo de crianza autoritario, con efectos tanto positivos como negativos en el niño.

Si bien los estilos de crianza autoritarios educan a los niños para que tengan una visión brillante de la escuela y una visión negativa del consumo de drogas y la delincuencia, estos niños no son tan competentes socialmente como los niños de familias permisivas.

Aunque el estudio de Arens & Hasselhorn (2014) no encontró una diferencia significativa, los participantes adolescentes que tuvieron una crianza permisiva puntuaron más alto en actitudes hacia uno mismo e incluso en competencia académica. Sin embargo, los autores agruparon los estilos de crianza autoritarios y negligentes debido al resultado negativo de la auto-percepción, mientras que los estilos de crianza permisivos y negligentes tuvieron un resultado similar en conductas problemáticas. Aquí es posible examinar cómo no es posible concluir que el estilo de crianza autoritario o permisivo sea superior al otro, ya que ambos tienen sus propias luchas.





Las concepciones sobre la autoestima

La autoestima es valiosa ya que afecta a la mayoría de las facetas humanas, también capturada por la conceptualización real del término autoestima, ya que se conoce como una evaluación integral de uno.

Esta evaluación da como resultado una autoestima alta o positiva cuando uno se percibe a sí mismo como capaz o afortunado; o baja autoestima definida como una visión desafortunada de uno mismo. De ahí surge un problema en la exactitud del término, ya que una alta autoestima puede verse como una evaluación positiva y veraz de las habilidades de uno, pero también puede estar distorsionada por ser desproporcionadamente excesivamente confiado y egoísta.

Por otro lado, una baja autoestima puede establecerse objetivamente al conocer las propias debilidades, o tener una “sensación patológica de inseguridad” al ser demasiado humilde e inseguro (Moksnes & Espens, 2012).

La autoestima es, por tanto, una visión bastante subjetiva y compleja de uno mismo. No se puede juzgar la autoestima del otro en base a la realidad, sino a partir de una opinión que no siempre es objetiva.

Como el instrumento de este estudio es la escala de autoestima de Rosenberg, es vital conceptualizar y operacionalizar la autoestima en los términos de Rosenberg (1965). En este caso, la alta autoestima no es una que está por encima de los demás, sino que provoca respeto hacia uno mismo. Para el propósito de este estudio, la alta autoestima es cuando uno es

consciente de sus debilidades y fortalezas, utilizando sus fortalezas para superar las propiedades débiles, sin características de justicia propia.

De esta manera, uno se contenta con quienes son, pero se esfuerza por lograr más a lo largo de la vida. Por lo tanto, se puede aplicar un cierto nivel de curiosidad y ambición a una autoestima saludable (Orth & Robins, 2014).

Por el contrario, una persona con baja autoestima se falta al respeto a sí misma. En comparación con un individuo con alta autoestima, el que tiene baja no reconoce sus fortalezas, sino que se concentra en las debilidades, provocando antipatía hacia sí mismo. Esta persona tiene un cierto desprecio por sus propiedades positivas (Rosenberg, 1965).

La relación entre los estilos de crianza y la autoestima

Múltiples estudios han demostrado que existe una relación entre ciertos estilos de crianza y la autoestima. De estos estudios se desprende que el entorno en el que se cría el niño sirve como factor vital para la formación de la autopercepción (Mogonea & Mogonea, 2014; Zakeri & Karimpour, 2011).

Matejevic (2014) realizó un estudio basado en la tipología de estilo parental utilizando estudiantes universitarios blancos del Medio Oeste de EE. UU. Y sus padres como participantes, pudo identificar la percepción de los estudiantes sobre el estilo de crianza que usaban su padre y su madre, por separado, al mismo tiempo que evaluaba el estilo de crianza que la

madre y el padre creían que aplicaban a su hija o hijo.

Al evaluar las correlaciones entre la autoestima y la crianza y la autoestima y la autoridad, los dos factores por los cuales se pueden medir los estilos de crianza, el estudio reveló correlaciones positivas entre la percepción de los estudiantes de la crianza de la madre y el padre y la autoestima, mientras que, por otro lado, ambos padres no valoraron tanto este factor en la crianza de los hijos. Buri descubrió que la valoración de la autoridad por parte de los padres y la relación con la autoestima es lo que se consideró más significativo.

Así es posible observar la percepción variable de los niños y los padres sobre lo que forma y asegura un sano sentido de valía. Esto se explica por la “visión interaccionista del desarrollo de la autoestima”, que indica que es la evaluación subjetiva de la autoestima lo que es vital, más que la evaluación realizada por otros.

Los padres a menudo pueden descartar ciertos factores en sus comportamientos parentales, ya que creen que el niño percibe sus acciones de la misma manera que ellos (los padres). Al final, lo que puede dañar la autoestima de un niño es una gran autoridad, en lugar de la receptividad y la disciplina de crianza (Shila et al, 2020).

Por otro lado, Martínez y colaboradores (2020) exploraron los estilos de crianza y la correlación con la autoestima implícita en tres estudios, uno de los cuales también evaluó la percepción de la madre sobre las variables de sobreprotección y cariño dentro de su crianza hacia su hijo. De nuevo, realizado en estudiantes universitarios, el estudio se centró en factores típicos de los estilos de crianza y cómo se relacionan con la autoestima implícita y explícita del estudiante.

Un análisis exhaustivo de las diferencias entre la autoestima implícita y explícita revela cómo no están correlacionadas y, por lo tanto, incluso las experiencias negativas repetidas de la infancia pueden no influir negativamente en la autoestima explícita, sino en la autoestima implícita. La autoestima implícita es aquella que no es necesariamente consciente para la persona, mientras que la explícita tiende a la reinterpretación personal de las relaciones interpersonales. La autoestima implícita es aquella que se construye a partir de las diferentes formas de contacto que el

niño tiene desde una edad temprana con los padres, mientras se conserva a lo largo de la vida, cambiando a un ritmo bastante. Tres estudios confirmaron la noción general de que la crianza tiene un efecto positivo en la autoestima, en este caso tanto implícita como explícita (Pérez et al, 2019).

La crianza contrastante fue la sobreprotección, que tuvo una correlación significativamente negativa con la autoestima implícita, mientras que la permisividad se correlaciona negativamente con la autoestima explícita (Rodríguez y Cortés, 2017).

Un estudio similar realizado por Mogonea y Mogonea (2014) también analizó el entorno familiar y su efecto sobre la autoestima en adolescentes en Rumanía. La investigación fue más allá de investigar la relación entre los estilos de crianza y la autoestima al realizar intervenciones para los padres en beneficio de los hijos. Finalmente, examinaron la correlación entre la autoestima y los resultados académicos.

De manera similar los resultados de Mogonea y Mogonea (2014) revelan que los estudiantes con una autoestima muy alta tienen padres que los apoyan pero que son exigentes. Por otro lado, estos resultados se consideraron negativos para el estilo parental permisivo y baja autoestima, mientras que positivos para la autoestima autoritaria y alta. Sugieren que, si los padres están relajados en el nivel de control, los niños no tienen la suficiente confianza en sí mismos para emprender actividades mientras carecen de responsabilidad por sus acciones (Pérez et al, 2019).

Un estudio confirma, incluso con las diferencias culturales, la hipótesis de que los estilos que involucran características como “aceptación-participación” y “concesión de autonomía psicológica”, elementos de Steinberg (Zakeri & Karimpour, 2011) considerados significativamente positivos para la formación de una autoestima saludable en estudiantes universitarios, tanto niños como niñas.

Por otro lado, la “estricta supervisión”, que es una característica de un estilo de crianza autoritario, no presagia el nivel de autoestima. Por lo tanto, sus resultados son paralelos a los resultados de estudios previos escritos anteriormente, nuevamente validando la importancia de la calidez y la recepción de los padres mientras exhiben cierto control, pero sin exigir medidas punitivas.

CONCLUSIONES

El propósito de este análisis fue examinar el efecto de los estilos de crianza (permisivo, autoritario y negligente) en la autoestima de los hijos, y con la revisión de la literatura se puede afirmar que los padres constituyen un componente vital en el desarrollo saludable y el bienestar emocional de una persona, ya que afectan varias facetas de la vida.

En la infancia, desde los primeros días de vida formamos vínculos con nuestros padres. Comienzan a comportarse de manera que forman patrones de recompensas y castigos, formas de comunicación y proporcionan una imagen del yo del niño. Los padres equilibran los niveles de control y autonomía que se reflejan en los estilos de crianza más comunes: permisivo, autoritario y negligente.

Las investigaciones han encontrado que los padres moldean la autoestima, pero también la autoeficacia, el rendimiento académico, la motivación e incluso algunos otros factores sociodemográficos (Howe, 2011). Sin embargo, de manera general, los estudios confirman que es el estilo de crianza autoritario el que se asocia positivamente con una alta autoestima (Mogonea & Mogonea, 2014).

Por otro lado, la autoestima no sólo puede verse afectada por los estilos de crianza ya que la revisión de la literatura arrojó que también la relación de la edad y el sexo en la autoestima. Algunos estudios informan que estas diferencias de género en la autoestima se mantienen estables durante toda la vida (Bleidorn et al., 2016; Wagnery otros, 2014).

La autoestima positiva entonces promueve la salud y protege de la disfuncionalidad, emergiendo como un importante factor de resiliencia. Su desarrollo, desde edades tempranas, favorece una adaptación funcional al medio y previene el discomfort emocional a largo plazo.

La literatura afirma que la familia es una pieza clave para la génesis de la autoestima infantil, y las condiciones familiares pueden afectar la valoración personal de los hijos, remarcando la necesidad de diseñar abordajes psicosociales para propiciar ambientes familiares salugénicos, optimizando las competencias parentales y fortaleciendo el vínculo afectivo paren-

to-filial.

Como reflexión final podemos apuntar que, como sociedad, transitamos en épocas de grandes cambios sociales y, por ende, los profesionales de la salud mental en el área de la terapia familiar hemos sido convocados a nutrir y reforzar a las familias con nuevas estrategias desde las distintas áreas del quehacer educativo y de la salud (mental y física). Es tiempo de reconectarnos con este desafío, como una realidad que nos pertenece, una realidad de la todos somos responsables tanto desde el ámbito profesional como personal.

REFERENCIAS

- Arens, A. K., & Hasselhorn, M. (2014). Age and Gender Differences in the Relation between Self-Concept Facets and Self-Esteem. *Journal Of Early Adolescence*, 34(6), 760-791.
- Bleidorn, W. y otros (2016). Age and gender differences in self-esteem-a cross-cultural window. *Journal Of Personality And Social Psychology*, (3), 396.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. I . Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, 350-371.
- Crittenden, P. y otros (2014). *Attachment and Family Therapy*. Open University Press.
- García, O. y otros (2018). Parenting styles and short and long-term socialization outcomes: a study among Spanish adolescents and older adults. *Psychological Intervention*, 27(3), 153-161. <https://doi.org/10.5093/pi2018a21>
- García, O., & Serra, E. (2019). Raising children with poor school performance; parenting styles and short-long term consequences for adolescent and adult development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16, 1089-1113. <http://doi.org/10.3390/ijerph16071089>
- Howe, David (2011). *Attachment across the Lifecourse: A brief Introduction*. Palgrave Mc Millan.

Matejevic, M. y otros (2014). Parenting Style, Involvement of Parents in School Activities and Adolescents' Academic Achievement. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 128(International Conference: Education and Psychology Challenges - Teachers for the Knowledge Society - 2nd Edition EPC-TKS 2013), 288-293. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.158

Martínez, I. y otros (2020). Parenting styles, internalization of values and self-esteem: a cross-cultural study in Spain, Portugal and Brazil. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2370-2388.

Meier, L. y otros (2011). Age differences in instability, contingency, and level of self-esteem across the life span. *Journal of Research in Personality*, 45, 604–612.

Mogonea, F., & Mogonea, F. (2014). The Role of the Family in Building Adolescents' Self-esteem. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 127 (The International Conference. Psychology and the Realities of the Contemporary World- 4th edition - Psiworld 2013, 189-193. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.238

Moksnes, U. K., & Espens, G. A. (2012). Self-esteem and emotional health in adolescents - gender and age as potential moderators. *Scandinavian Journal Of Psychology*, 53(6), 483- 489.

Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23, 381–387. <http://dx.doi.org/10.1177/0963721414547414>

Pérez, A. y otros (2019). Parenting styles and aggressive adolescents: Relationships with self-esteem and personal maladjustment. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2020a1>

Piotrowski, J. y otros (2013). Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal Of Child And Family Studies*, (3), 423.

Rodríguez, A., y Cortés, M. (2017). Prácticas de crianza y trastornos psicológicos en adolescentes colombianos. *Psicología conductual*, 25(3), 599-621.

Shila, R. y otros (2020). Impact of parents' knowledge about the development of self-esteem in adolescents and their parenting practice on the self-esteem and suicidal behavior of urban high school students in Nepal. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 6039- 6058. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176039>

Van Ingen, D. y otros (2015). Helicopter Parenting: The Effect of an Overbearing Caregiving Style on Peer Attachment and Self-Efficacy. *Journal Of College Counseling*, 18(1), 7-20.

Wagner, J. y otros (2014). Self-esteem across adulthood: the role of resources. *European Journal Of Ageing*, 11(2), 109-119.

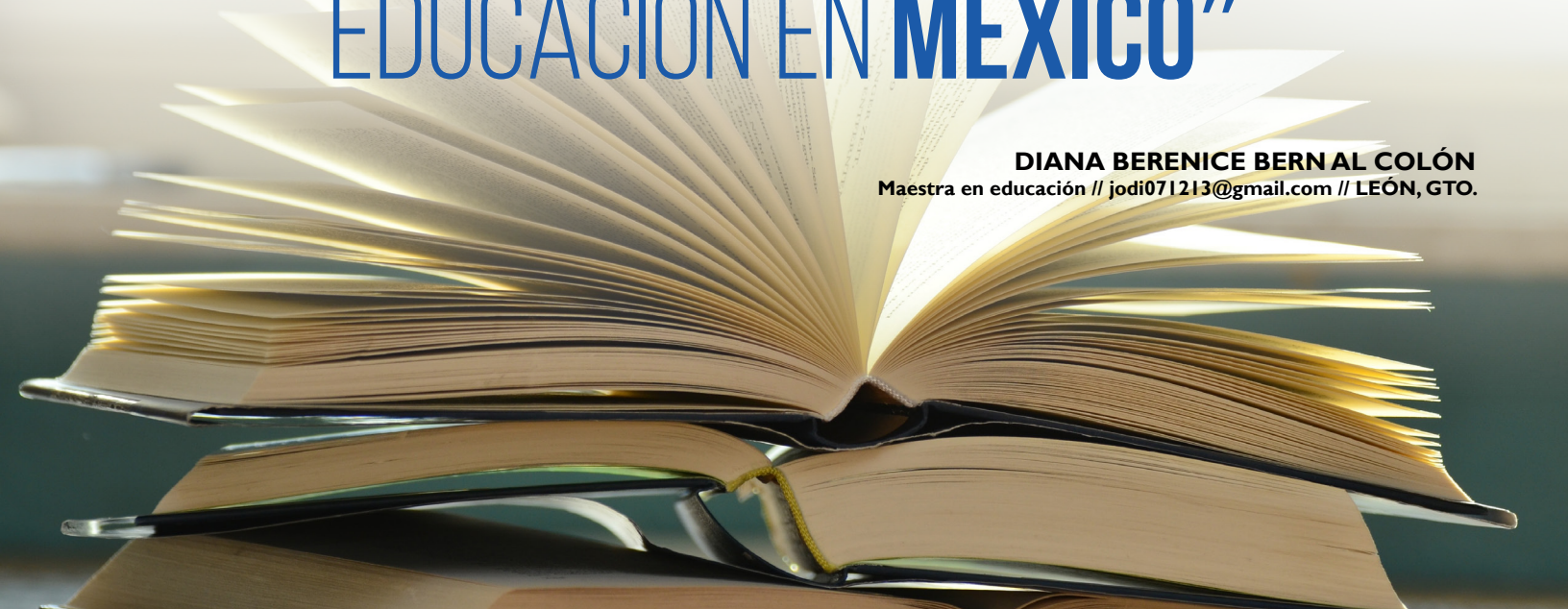
Zakeri, H., & Karimpour, M. (2011). Parenting Styles and Self-esteem. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 29 (The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology 758-761. doi:10.1016/j.sbspro.2011.11.302



“LAS **ORGANIZACIONES**
NO **GUBERNAMENTALES**
INTERNACIONALES Y
SU MEDIACIÓN EN **LAS**
POLÍTICAS EDUCATIVAS
Y EN **LA CALIDAD** DE LA
EDUCACIÓN EN **MÉXICO**”

DIANA BERENICE BERNAL COLÓN

Maestra en educación // jodi071213@gmail.com // LEÓN, GTO.



INTRODUCCIÓN

El escenario mundial después de la Segunda Guerra Mundial era muy desfavorable, entre la Naciones surgió la necesidad de crear Organismos Internacionales que favorecieran la paz y la prosperidad mundial, fue así como en el siglo XX se fundaron los Organismos Internacionales que hoy en día rigen las directrices de las políticas sociales, económicas y educativas de las Naciones.

Bajo una óptica mercantilizada, estas organizaciones han apostado por la educación como un fenómeno de crecimiento económico. Al invertir en la educación, se favorece el desarrollo de competencias para la vida en los educandos quienes a futuro se integrarán al sector productivo. Sin embargo, también se está creando una competitividad entre las naciones por tener los mejores mercados, demandando con esto un capital humano de alta productividad.

Actualmente, la educación está fuertemente relacionada con el desarrollo económico y productivo de un país, es por ello, por lo que organismos internacionales han puesto como un eje prioritario en sus agendas de trabajo, el tema educativo.

La Conferencia Mundial de Educación para Todos, convocada por la UNESCO, llevada a cabo en 1990 en Jomtien, Tailandia, fue un hito entre las naciones en cuanto a educación se refiere, toda vez que marcó el inicio de la universalización de la educación y la erradicación del analfabetismo. Esto se lograría con el compromiso de los países, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, en un trabajo arduo a lo largo de una década. A partir de este evento, los organismos internacionales tuvieron más presencia en temas educativos.

Organismos como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL) han sumado esfuerzos para promover una educación de calidad, pero ello ha implicado una intervención muy importante de estas agencias en las políticas educativas nacionales.

Cabe mencionar que, la mediación de dichas orga-

nizaciones en la gobernanza de la educación no se da de manera directa, sin embargo, su influencia es tal que, a través de sus orientaciones, financiamiento, recomendaciones, recopilación de datos o propuestas han incidido en gran medida en el rumbo de las políticas nacionales educativas.

En el presente ensayo se aborda cómo es la mediación de las Organizaciones No Gubernamentales Internacionales en la política educativa de nuestro país y cómo es su impacto en la calidad de la educación.

En primera instancia se trata de manera genérica los trabajos del Grupo del Banco Mundial (BM), principal agencia de financiamiento en materia educativa, así como su concepto de participación y gobernanza de la educación.

Enseguida, se expone los trabajos de la UNESCO, cuyo objetivo es contribuir a la paz y seguridad mundial mediante la promoción de la colaboración entre las naciones a través de la educación, ciencia y cultura, se centra en emitir recomendaciones a los países miembros, pero no otorga recursos económicos. Además, se reconoce su trabajo, el cual está orientado al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, específicamente al cuarto ODS-4, el cual busca garantizar educación de calidad.

Posteriormente, se presenta un organismo que ha tenido gran impacto en las políticas educativas nacionales, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), sus principales actividades se centran en el estudio y formulación de políticas en una amplia variedad de ámbitos económicos y sociales. Al igual que la UNESCO, no otorga financiamiento alguno, sin embargo, sus trabajos se desarrollan a través de una dimensión multidisciplinaria entre los expertos de dicho organismo y los funcionarios de gobierno de las distintas naciones. En el cuerpo del trabajo se trata la manera en cómo las recomendaciones hechas por la OCDE hace casi una década se tradujo en un cambio de política educativa mexicana.

En un cuarto momento se aborda el impacto del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el cual es concebido como un organismo que tiene gran influencia en las políticas educativas de nuestro país al costear proyectos que van encaminados al desarrollo social y cumplimiento del ODS-4.

El último organismo que se trata de manera general es la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), responsable de promover el desarrollo económico y social de la región, busca contribuir al desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe.

Finalmente se hace una reflexión sobre la mediación de las ONG en el marco de las políticas educativas y cómo se favorece la calidad de la educación, se cuestiona si la intervención de dichas organizaciones es la panacea para mejorar los resultados educativos.

INTRODUCCIÓN

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, el mundo se vio en un escenario devastador, urgía superar las consecuencias políticas, sociales y económicas que este movimiento bélico había dejado. Por ello, diferentes naciones se fijaron la ardua tarea de impulsar una cooperación internacional mediante la creación de organizaciones que fomentaran la paz mundial, favorecieran el crecimiento económico y político y recuperaran la calidad de vida de la población, fue así como los Estados se congregaron en órganos con personalidad jurídica e independientes con presencia internacional. Hoy en día estos Organismos están sólidamente conformados y ejercen una influencia determinante en las políticas económicas, sociales y educativas de los países miembros.

El tema que corresponde a este ensayo es lo tocante a la influencia de estos organismos en la política educativa nacional, por ello me remonto a la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, llevada a cabo en Jomtien, Tailandia en 1990, en donde se emitió la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (UNESCO, 1990), se planteó una enseñanza primaria universal y la erradicación del analfabetismo de adultos.

Dicho evento representó un hito transcendental en el tema educativo, toda vez que, a partir de este acontecimiento la educación ha estado presente en la agenda de las organizaciones internacionales, porque asumen que a partir del fortalecimiento académico que se erija en las políticas educativas internacionales se verá favorecido el crecimiento económico de las

naciones al reducir las brechas de desigualdad social y pobreza.

En la actualidad existen varios Organismos No Gubernamentales Internacionales (ONGI) con una influencia ingente en la determinación de las políticas sociales, económicas y educativas de las distintas naciones. Entre ellas están el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Comisión Económica Para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Entre los principales objetivos de los diferentes organismos internacionales se pueden destacar: Promover la cooperación monetaria, el cumplimiento de los Derechos Humanos, el comercio internacional y las actividades de investigación, asesoramiento y capacitación; y fomentar la colaboración entre las naciones a través de la educación, la ciencia y la cultura, etc. (Ordóñez y Rodríguez, 2018).

Brindar educación de calidad se ha vuelto un eje central de las políticas educativas internacionales, no sólo se trata de la mera escolarización y la transmisión de información, sino que el sistema de enseñanza brinde la oportunidad al individuo de desarrollar competencias que le permitan afrontar tantos los retos de su contexto local como aquellos de índole internacional. Se pretende formar ciudadanos competentes e integrales, capaces de generar un cambio en su entorno y la sociedad con habilidades y destrezas para el buen desempeño del trabajo e impulsar de esta manera el dinamismo económico de la nación.

Como se mencionó anteriormente, son varias las organizaciones que buscan asistir a los países para elevar la calidad de la educación, entre ellos el BM. El BM, cooperativa internacional dedicada al desarrollo, está conformado por 189 países, cuya finalidad es proporcionar una multiplicidad de productos financieros y de asistencia técnica para ayudar a los países a enfrentar los desafíos a través de soluciones innovadoras.

Actualmente la misión del Banco Mundial radica en dos aspectos centrales: Poner fin a la pobreza extrema y promover la prosperidad compartida. Sin duda alguna, el BM es una de las fuentes más importantes

de financiamiento para los países en desarrollo o de ingreso bajo.

Las prioridades del Grupo del Banco Mundial en cuanto a educación se refiere, se enfocan en garantizar que todos los niños tengan un buen comienzo, es decir proveer educación de calidad desde la primera infancia; reformular el desarrollo profesional de los docentes teniendo injerencia en la manera de reclutar, remunerar, recompensar, incentivar y capacitar a los docentes, fortalecer los planes y programas de estudio en favor del aprendizaje, es decir busca mejorar la calidad de la interacción entre los docentes y educandos.

Resulta muy interesante analizar el concepto de la participación en el desarrollo y la gobernanza de la educación que propone el BM, ya que esto nos refiere a la descentralización a nivel estatal que sugiere, toda vez que considera la organización y operación de los gobiernos centrales como un obstáculo para el progreso social.

Una de las declaraciones que hace el BM en el Informe de Desarrollo Mundial en 1983 es que considera esencial asociarse con las comunidades locales en el diseño de programas, puesto que los servicios son para satisfacer sus propias necesidades, y es precisamente la población local quien debe tomar decisión sobre el marco para la prestación de servicios y la rendición de cuentas, dicho en otras palabras, se debe empoderar a la comunidad a tomar mayores responsabilidades para mejorar sus vidas, esto es redituable para los gobiernos centrales ya que reduciría la carga financiera que le invierten al sistema educativo (Banco Mundial, 2018).

El planteamiento que hace el BM con respecto a la participación se erige desde la óptica de impulsar la iniciativa del sector privado y los mecanismos del mercado, esto acompañado de una buena gobernanza, entendiendo dicho concepto como el entramado entre un servicio público eficiente, un sistema judicial confiable y una administración que rinda cuentas al público.

Es así que, el Grupo de Banco Mundial define a la participación como una acción en que las partes involucradas influyen y comparten el control sobre las iniciativas de desarrollo y las decisiones y recursos que les afectan, es decir, en lugar de que los gobiernos

centrales destinen recursos en los servicios básicos, sean los propios ciudadanos, comunidades y gobiernos locales los que fortalezcan la estructura de servicios y participen en su desarrollo con base en las relaciones orientadas por el mercado.

A partir del enfoque de participación y descentralización que expone el BM ¿Qué sucede en el ámbito educativo? ¿cómo se plantea la participación en la gobernanza de la educación?

El esquema de participación en la educación que sugiere el BM, se enfoca a dos actores que están en constante interacción, éstos son: los Principales o Clientes y los agentes o proveedores (Edwards, 2014). Éstos últimos brindan un servicio a cambio de una retribución monetaria a los Principales, quienes tiene la habilidad de hacer cumplir la entrega y la mejora del servicio.

El Grupo del Banco Mundial busca que haya una participación de la población local a través de la descentralización basada en la rendición de cuentas, de esta manera sugiere que la responsabilidad de la gobernanza de la educación recaiga en la comunidad, y que se posibilite la elección de un Consejo de Padres Voluntarios encargados de manejar el plantel, cuyas atribuciones son: Contratación y despido de profesores, responsabilidad de pagar el servicio de los maestros con algunos fondos provenientes del gobierno y el resto, ya sea en especie o efectivo, proveídos por la misma comunidad, establecer el mecanismo de rendición de cuentas.

Es inteligible la moción del BM al involucrar a los padres de familia en el manejo de las instituciones, pues son sus hijos los primeros clientes, y si el servicio que se brinda es ínfimo, como en cualquier otro servicio, es válido cambiar de proveedor. Este organismo internacional entiende que disminuir la brecha en la interacción entre actores principales y agentes fortalece la calidad de la educación al haber una rendición de cuentas sin intermediarios donde se expongan de manera directa las necesidades y demandas.

Pero: ¿realmente se mejora la calidad educativa con el empoderamiento de las comunidades? Esta es la principal pregunta que todos los involucrados en el proceso educativo buscan responder de manera concienzuda y fundamentada. Sin duda, el contexto es la principal variante para que los resultados favorezcan



o no, a una comunidad. El BM mide el avance en los resultados a través de pruebas estandarizadas que le permiten reconocer el incremento en el logro académico de los alumnos, además solicita a los gobiernos centrales monitoreen el desempeño de sus escuelas, mediante instrumentos estandarizados.

Los informes del Grupo de Evaluación Independiente (GEI) resultan muy interesantes, pues refieren que no hay evidencia que resalte que el empoderamiento de la comunidad ha beneficiado la calidad educativa, si bien hay países donde se muestran resultados positivos, no muestran del todo el incremento de ésta (Edwards, 2014).

La cuestión aquí es preguntarse si la sociedad está preparada para hacerse cargo del manejo de una escuela así como lo plantea el BM,

es destacable mencionar que en las escuelas mexicanas existen Consejos de Participación Social al interior de cada plantel, los cuales se definen como órganos internos de la escuela en los que se coordinan los propósitos y esfuerzos de autoridades educativas, son un medio para impulsar la colaboración y corresponsabilidad de los actores en el mejoramiento permanente de su desempeño para el logro de los propósitos educativos y la formación integral de los estudiantes. Se ha visto que cuando a la escuela llega algún recurso del gobierno federal

El delegar la responsabilidad a los padres de familia de reclutar o despedir personal implica capacitarlos para tomar decisiones de esa índole, además deben conocer sobre el trabajo docente para evaluarlo y mejorar la efectividad. Estamos hablando de que la propuesta de los programas de descentralización se lleve a cabo en asentamientos rurales, donde sabemos que por la situación que embarga estos contextos, los padres pueden carecer de los saberes que les permitan actuar con conocimiento de causa.

Puede resultar inviable terminar los efectos laborales con los docentes que no cumplan con las expectativas de la sociedad, porque además de que el sistema educativo se vería en un dilema por la escasez de docentes, las situaciones legales por despidos que se pudieran presentar serían abundantes. Si bien la descentralización de la educación en manos de la comunidad significa una reducción de costos para el gobierno central, finalmente pudiera desencadenarse una especie de nepotismo al interior de instituciones, toda vez que las familias con mayor ingreso económico dominarían la toma de decisiones y el uso de recursos sería acorde a su preferencia.

Nielsen (2007) señala que el BM implementó la descentralización sin pilotear

su implementación ni tampoco con evidencias que daten los impactos positivos en la calidad de las escuelas. Queda para la reflexión si este modelo propuesto por el BM es la mejor manera de dirigir a la educación, si realmente incrementa la calidad educativa independientemente de los resultados que arroja una prueba estandarizada, qué tanto afecta o beneficia la relación entre los actores.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO) también tiene una mediación muy grande en el ámbito educativo, toda vez que es considerada como la principal agencia de las Naciones Unidas para la Educación para el Desarrollo Sustentable (EDS), al mismo tiempo de que es responsable de contribuir a que progresen las políticas, transformar los entornos de aprendizaje y formación, desarrollar las capacidades de los educadores y capacitadores, empoderar y movilizar a los jóvenes y acelerar las soluciones sostenibles a nivel local (UNESCO, 2019).

Asimismo, busca apoyar a los países para que desarrollen y favorezcan actividades educativas que se centren en temas de sostenibilidad como biodiversidad, el agua, cambio climático, diversidad cultural, reducción de riesgos de desastres, además asesora a los encargados de formular las políticas educativas en cómo integrar la EDS en los planes curriculares.

Como parte de sus tareas, la UNESCO al ser un organismo especializado de la ONU, tiene que orientar sus trabajos a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030, la cual contiene 17 objetivos globales que los líderes mundiales, miembros de las Naciones Unidas, adoptaron el 25 de septiembre de 2015 para erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar que todas las personas, sin distinción, gocen de paz y prosperidad (Vázquez del Mercado, 2018).

El Objetivo de Desarrollo Sostenible que nos atañe es el número 4 (ODS-4): Educación de Calidad, el cual pretende lo siguiente: “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” de aquí a 2030 (UNESCO, 2019). Se le ha asignado a la UNESCO la tarea de liderar los esfuerzos para lograr este objetivo a través de alianzas, asesoramiento de políticas educativas y un seguimiento preciso a las naciones. En este sentido, los gobiernos

tienen el firme compromiso de garantizar el derecho a una educación de calidad.

La Agenda 2030, se traduce como un compromiso global y colectivo que requiere del trabajo y responsabilidad de todos los niveles de gobierno, del sector público y privado, de las organizaciones y la sociedad para asumir y hacer frente a los desafíos educativos mediante la construcción de sistemas pertinentes e inclusivos para todos los estudiantes.

De acuerdo con la UNESCO, los principales retos educativos para México son: garantizar una infancia libre de todo tipo de violencia, contar con una educación inclusiva y libre de discriminación; proveer de opciones educativas para personas en situación de movilidad, fortalecer la educación intercultural y bilingüe, priorizando los grupos indígenas, impulsar y apoyar la trayectoria escolar y académica de las mujeres (Naciones Unidas México, 2020).

Otra organización con gran influencia en las políticas educativas mexicanas es la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), de la que México forma parte desde 1994. En 2010, el Gobierno mexicano y la OCDE establecieron el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para la calidad de la educación de las escuelas mexicanas (OCDE, 2010), donde se enmarcaron 15 recomendaciones por parte del Organismo Internacional, las cuales orientarían la política educativa mexicana durante ese sexenio.

Dicho documento se enfocó en resaltar la importancia de la evaluación hacia el desempeño de los docentes, establecer perfiles, parámetros e indicadores que garantizaran una buena práctica docente, diseñar e implementar programas de formación inicial docente de alta calidad, atraer mejores candidatos, profesionalizar la selección, contratación, y evaluación de docentes; y vincular a los docentes y su desarrollo profesional de forma más directa con las necesidades de las escuelas. Asimismo, se hizo la recomendación que los docentes que presentaran un bajo desempeño de forma permanente deberían ser excluidos del sistema educativo.

Como resultado de la influencia del organismo internacional, también se hicieron ajustes a la política interna, el Gobierno Mexicano encabezado por el Lic. Enrique Peña Nieto (presidente de México 2012-2018), estableció como una de las metas nacionales

en su Plan Nacional de Desarrollo: “México con educación de calidad” (DOF, 2013), enmarcando como uno de sus principales retos, alcanzar la calidad de los aprendizajes con inclusión y equidad en las oportunidades y los logros. Asimismo, se reformó el artículo tercero constitucional quedando de la siguiente manera en su fracción III:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos[...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación [...] (DOF, 2013).

Aunado a esto se aprobó en el 2013, la Ley General del Servicio Profesional Docente, abrogada en el 2019 por el gobierno actual, la cual tenía como objeto establecer los perfiles, parámetros e indicadores del servicio docente, de igual manera regulaba los derechos y obligaciones de los maestros y finalmente buscaba asegurar la transparencia y rendición de cuentas. Uno de sus objetivos fue establecer las condiciones y apoyos que favorecieran el desarrollo profesional de cada maestro.

Durante el sexenio pasado, bajo la influencia de organismos como la OCDE, se tuvo la firme convicción de implementar un modelo que elevara la calidad de la educación, bajo la postura de que los maestros eran profesionistas con gran injerencia para que esto se lograra, por ello se debía fortalecer el sistema de preparación y actualización, asimismo, implementar un periodo de inducción y evaluación para los maestros noveles, y a los maestros en servicio se les evaluaría cada cuatro años, en caso de salir insuficiente se le brindaría capacitación y tendría tres oportunidades más para mejorar su desempeño, todo lo anterior se tradujo en una disrupción de la política educativa nacional, sin que ello hubiese significado un gran avance,

esto por la abrogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente al entrar en función el gobierno encabezado por el Lic. Andrés Manuel López Obrador en el 2018.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), fundado en 1959 y del cual 46 países son miembros, tiene como objetivos principales: Contribuir al desarrollo económico, social, individual y colectivo de los países miembros en vías de desarrollo, reducir la pobreza, favorecer el crecimiento sostenible, reducir la brecha de desigualdad. Su función se centra en financiar proyectos que promuevan el desarrollo económico e institucional y favorecer la integración comercial regional en el área de América Latina.

El BID, con la convicción de superar el principal desafío de la educación en América Latina y el Caribe, que es mejorar la calidad de los aprendizajes, busca costear proyectos que se encaucen a cumplir con el ODS-4 de la Agenda 2030. Es por ello por lo que, actualmente está financiando un proyecto para favorecer la política educativa en México llamado: “Apoyo a la implementación de la Nueva Escuela Mexicana”, el cual pretende la mejora de la calidad del sistema educativo mexicano para lograr los objetivos planteados por la “Nueva Escuela Mexicana” (NEM), específicamente en lo que concierne a los aspectos de gestión escolar. Los objetivos específicos son: 1) identificar los desafíos y oportunidades derivadas del enfoque de integralidad educativa propuesta por la NEM 2) apoyo en la exploración de mejores prácticas relacionadas con la gestión escolar (BID, 2020).

La CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) es un organismo dependiente de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), responsable de promover el desarrollo económico y social de la región, busca contribuir al desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. A través de sus diferentes proyectos busca cerrar las brechas de desigualdad social y orientar sus directrices para el cumplimiento de los objetivos de la Agenda 2030. (CEPAL, 2018)

El acervo bibliográfico de las recomendaciones, el asesoramiento y capacitación que las ONGI realizan a los países miembros en materia educativa, entre ellos México, es muy extensa. Entonces, ¿qué sucede con la calidad de la educación? ¿por qué no se han obtenido los resultados esperados en México? ¿el problema

son las políticas educativas nacionales?

México se encuentra en una situación compleja en materia de educación, pues por un lado están las recomendaciones de los Organismos Internacionales con “uso obligado” de instaurar políticas nacionales que eleven la calidad de la educación, sin obtenerlo y por otro, la situación de política interna del país, que parece una guerra de poderes enfocada a minar los trabajos en el ámbito educativo, del gobierno predecesor, sin rescatar los puntos favorables que legó. Sin afán de entrar en posturas políticas es conveniente rescatar lo que en materia de educación se ha realizado en los últimos años a nivel nacional (Rodríguez Alegría, 2016).

Las intenciones gubernamentales son buenas y los objetivos ambiciosos, pero debe haber un modelo educativo que se erija en la realidad de la escuela mexicana, que priorice al alumno, que sea él, el núcleo del Sistema, y a partir de este enfoque se construya un verdadero proyecto educativo de nación con una visión macro de los rubros que median directamente en la mejora de la calidad de la educación, que trascienda a pesar de la transición de poder en el Gobierno (Rodríguez Camarena, 2016).

En la actualidad, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en colaboración con dependencias gubernamentales y el Poder ejecutivo buscan atender las demandas de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Con esta línea de trabajo fundada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, el Gobierno Mexicano busca elevar la calidad en la educación y cumplir con los objetivos planteados en ella. Superar los retos enmarcados, exige un esfuerzo importante de todos los actores educativos toda vez que les demanda altos niveles de participación y comunicación.

Una vez más las políticas nacionales se alinean a las demandas internacionales, con la convicción de que las acciones emprendidas se reflejen en resultados favorecedores y que revelen una mejora en la calidad de la educación. Lo que es un hecho, es que independientemente de la ideología política que se predique, los altos mandos del gobierno mexicano buscan elevar la calidad de la educación y estar en sintonía con las tendencias globales en el marco de las ONGI, toda

vez que México como nación de economía emergente, requiere de manera asidua de empréstitos financiados por dichas organizaciones, es por ello por lo que debe ceder un alto nivel de control y poder sobre las decisiones de políticas locales (Acuña y Pons, 2016).

¿Son las Organizaciones No Gubernamentales Internacionales, la panacea para elevar la calidad de la educación? Definitivamente son un factor determinante, que brindan los recursos financieros, de investigación, de asesoría, de capacitación, que favorecen la colaboración entre naciones, pero el escollo se encuentra al interior de cada Nación, se debe partir de la realidad en la que está inmerso su Sistema Educativo, adoptar la lectura externa que se hace sobre los problemas educativos en México como propia, nos llevará a seguir cometiendo los mismos errores a pesar de los esfuerzos que sumen los Organismos No gubernamentales Internacionales para superar los retos que nos aquejan.





CONCLUSIONES

La educación es un tema que está presente en la agenda de los Organismos Internacionales por su influencia ingente en el desarrollo económico de los mercados y de la sociedad. A partir de que el modelo económico capitalista alcanzó un nivel de globalizado, los estilos de vida comenzaron a ajustarse a las demandas internacionales, la educación no fue la excepción.

Al situar a la educación como un impulsor del desarrollo económico de las naciones, los Organismos No Gubernamentales Internacionales (ONGI) inclinaron las miradas hacia este ámbito, tal es la importancia que le han dado que se han instaurado políticas educativas internacionales con presencia en cada Nación. Se ha hablado de la calidad en la educación, término que se originó en el escenario ingenieril, pero que ha trascendido y ahora es parte rectora de la política educativa nacional.

Muchas son las reformas y políticas que se han implementado y ajustado para corresponder a los estándares de calidad educativa que marcan las ONGI, sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos aún no se han obtenido los resultados deseados y, si como referencia tomamos a los principales socios comerciales de México, estamos definitivamente en desventaja.

Las Organizaciones No Gubernamentales Internacionales son un determinante para las políticas educativas mundiales que se llevan al plano local. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de estas por elevar la calidad de la educación mediante apoyos de financiamiento, capacitación, asesoría e investigación, los resultados no han sido los esperados, ya que las evaluaciones externas como PISA 2009, sitúa a México en el último lugar de los países miembros de la OCDE y en el lugar 45 de 68 participantes.

Los desafíos sobre los que se erigen las políticas educativas nacionales parten de las tendencias y demandas globales, esto parece ser el motivo del poco éxito que se ha tenido en cuanto a calidad educativa se

refiere. Se debe diseñar un modelo educativo mexicano que no se subordine a la estadía de un gobierno, que se considere la participación de todos los actores en las diferentes esferas, partir de las necesidades reales del país (Melendro, 2013). Es importante, valorar los diferentes contextos, priorizar una educación por competencias que ponga al centro del proceso educativo al estudiante y favorezca la movilización de saberes en su entorno inmediato, además se debe buscar la profesionalización docente de manera permanente.

Las políticas educativas nacionales están encaminadas a promover una educación universal, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia, estos principios que están sentados en el Artículo Tercero Constitucional se alinean con las metas del ODS-4 de la agenda 2030, una vez más se deja de manifiesto la influencia de las organizaciones internacionales en la normatividad de la educación en México.

Definitivamente, los Organismos No Gubernamentales Internacionales no son el remedio para elevar la calidad de la educación, por sí solos no lo harán, requieren de un trabajo interiorizado y escudriñado de cada país, sus políticas internas deben diseñar un modelo educativo que promueva un plan de estudios que responda a las exigencias del alumnado partiendo de la realidad nacional, el fortalecimiento de la preparación docente, tanto inicial como en servicio, acondicionamiento de infraestructura y recursos materiales, insertar las tecnologías y la conectividad como un derecho, promover la equidad en la educación. Es un trabajo arduo que requiere compaginar las necesidades locales con las tendencias globales.

México tiene que apostar por la inversión en innovación tecnológica, fortalecer el sistema educativo y a su capital humano, dilucidar desde qué perspectiva está abordando a la calidad, se debe dejar de ser un país atractivo por mano de obra no calificada, se tiene que aumentar el nivel educativo para crear nuestra propia tecnología y ser competitivos a nivel internacional con productos de calidad y así conquistar nuevos mercados.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña Gamboa, L. & L. Pons Bonals, (2016). Calidad educativa. De las disposiciones internacionales a los remiendos del Proyecto Nacional. *Revista Int. Investig. Cienc. Soc.*, 155-174.

Banco Mundial (2018). Entendiendo a la pobreza. Educación. Panorama general. Fecha de consulta 9 de octubre de 2020. Disponible en <https://www.worldbank.org/en/topic/education>

BID (2020). Acerca del BID. Perspectiva General. Obtenido de Banco Interamericano de Desarrollo: Fecha de consulta 2 de diciembre de 2020. Disponible en <https://www.iadb.org/es/acerca-del-bid/perspectiva-general>

CEPAL (2018). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago: Naciones Unidas.

DOF (2013) Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Fecha de consulta 18 de noviembre de 2020. Disponible en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

DOF (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. Fecha de consulta 16 de noviembre. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013

Edwards Jr., D. (2014). El concepto del Banco Mundial de la participación en el desarrollo y la gobernanza de la educación: un análisis de su acercamiento y resultados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLIV(1), 13-46. [fecha de Consulta 6 de octubre de 2020]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27030478002>

Melendro, M. (2003). Educación y Globalización: Educar para la Conciencia de los Límites. *Educación XXI*, (6), 235-246. [fecha de Consulta 26 de noviembre de 2020]. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.>

Naciones Unidas México (2020) En el Día Internacional de la Educación, UNESCO convoca a trabajar por una educación para los pueblos, el planeta, la prosperidad y la paz. Fecha de consulta 3 de diciembre de 2020. Disponible en <https://www.onu.org.mx/en-el-dia-internacional-de-la-educacion-unesco-convoca-a-trabajar-por-una-educacion-para-los-pueblos-el-planeta-la-prosperidad-y-la-paz/>

Nielsen, H. D. (2007) "Empoderar a las comunidades para mejorar los resultados educativos: algunos hallazgos de la evaluación del Banco Mundial", en *Prospects*, 37, 2007, pp. 81-93.

OCDE. (2010). Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. OCDE. Fecha de consulta el 28 de noviembre de 2020. Disponible en <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>

Ordóñez Díaz, M. M., & Rodríguez Mendoza, B. J. (2018). Influencia de los organismos internacionales en las reformas educativas de Latinoamérica. *Educación y Ciudad*, 101-112.

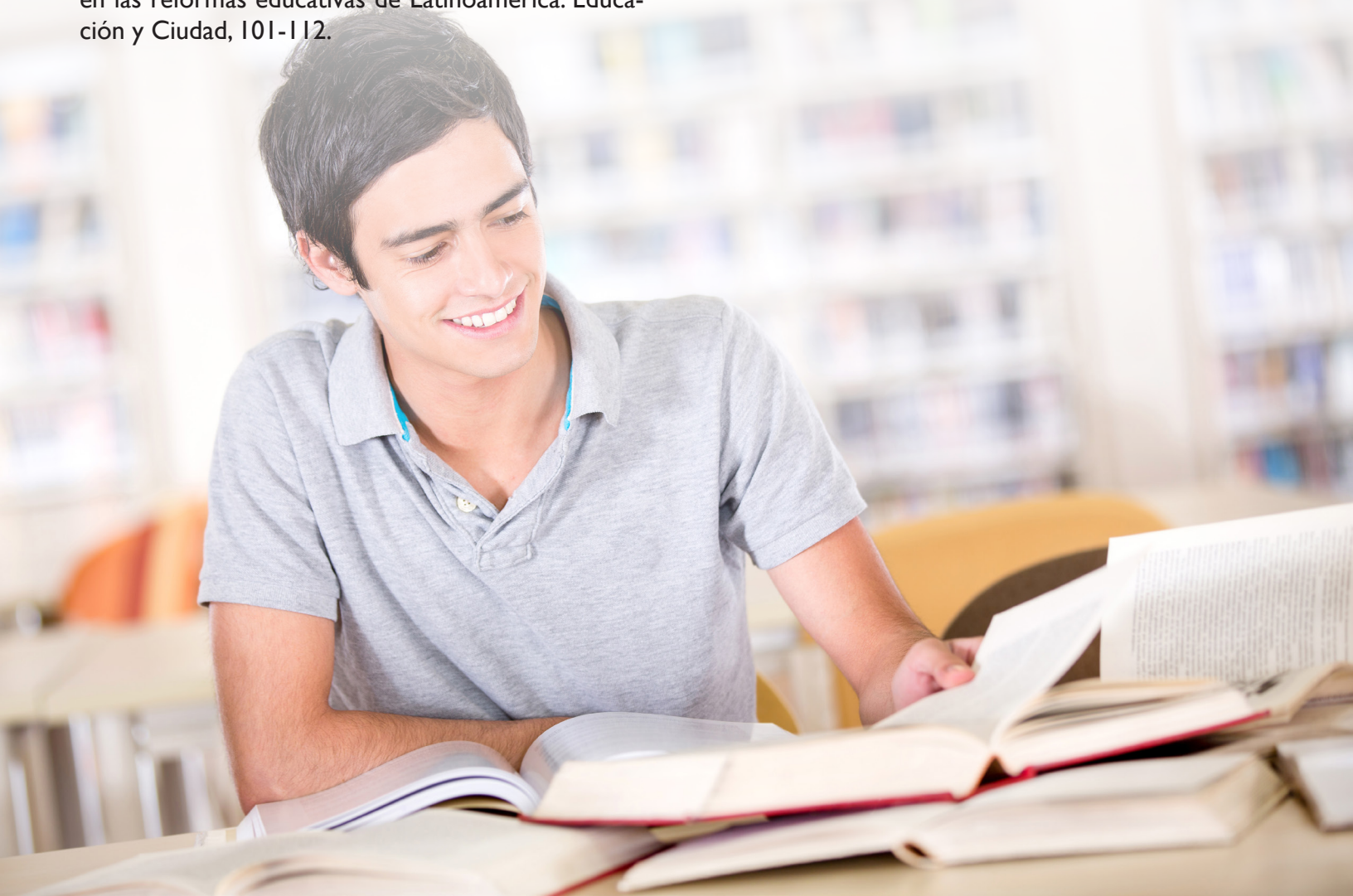
Rodríguez Alegría, A., & Ampara Tello, D. (2016). Los retos actuales de la educación en México ante la globalización. Mérida: AMECIDER-ITM.

Rodríguez Camarena, C. S. (2016). Análisis del Concepto Educación de Calidad en la Constitución Mexicana. México, Universidad de Guanajuato.

UNESCO. (2019). Liderar el ODS-4 Educación 2030. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura.: Fecha de consulta 28 de octubre de 2020. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>

UNESCO (1990) Educación para todos finalidad y contexto. Fecha de consulta 28 de octubre de 2020. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

Vázquez del Mercado, P. (2018). Agenda 2030 para el desarrollo sostenible en educación: retos y prospectiva. Fecha de consulta 26 de octubre de 2020. Obtenido de INEE: <https://www.inee.edu.mx/agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible-en-educacion-retos-y-prospectiva/>





UNA PROPUESTA **DIDÁCTICA NO**
PARAMETRAL DESDE LA INTELIGENCIA
COLECTIVA PARA **APRENDER CON**
SENTIDO Y SIGNIFICADO EN EL
BACHILLERATO

ALEJANDRO SUAZO SÁNCHEZ

Maestro en educación // alejandro.suazos@sabes.edu.mx // LEÓN, GTO.

INTRODUCCIÓN

La expresión solidaria y la vida comunitaria en donde se encuentran establecidos los planteles de bachillerato del Sistema Avanzado de Bachillerato y Educación Superior del Estado de Guanajuato (SABES), se desdibujan en un escenario global de diferentes formas de crisis financiera, cultural, motivacional, familiar y personal dentro de la dependencia de un Estado debilitado que no garantiza los derechos sociales como resultado del predominio de una lógica de mercado que prioriza la individualidad por sobre la identidad colectiva.

De modo que, los estudiantes posan su mirada en espacios sumamente idealizados como respuesta a una forma de negación respecto a las circunstancias que viven desde sus comunidades. Esto debido a la influencia de las corrientes comerciales, de la vida “fácil” o el deseo de fama que guarda un apego a modelos y figuras influyentes, populares; muchas de ellas, imágenes que promueven la venta de espléndidas falacias sin sentido de comunidad ni identidad cultural.

Desde la pedagogía crítica, la formación de los sujetos constituye un medio de concientización y transformación social. Para combatir la posición de subalternidad en que han permanecido los formadores, dependientes de un aparato burocrático cuya principal lógica de actuación ha sido el control, desde la imposición de políticas y programas diseñados por instancias externas a las instituciones escolares, es necesario asumir para su formación una perspectiva epistemológica crítico-interpretativa que permita promover aprendizajes complejos e históricamente situados.

Se trata en buena medida de que, los docentes logren focalizar el sentido educativo. La manera de recuperar los espacios que la burocracia o la desvalorización mercadológica le han dado a la imagen del educador, de manera tal que no sólo se dedique a “dar clases” sino a publicar, editar, construir, ilustrar, generar y proponer diversas formas de acceso a los estudiantes.

La complejidad como una reconfiguración global de las formas de validar y compartir el conocimiento considera formas de experimentar el mundo y producir sentido desde perspectivas multidimensionales.

Si se declara que la Nueva Escuela Mexicana promueve el desarrollo integral para la ciudadanía en un contexto nacional democrático que favorece la justicia social, promover la reflexión a través de un modelo hermenéutico crítico orientado a la práctica como dispositivo de formación y reconocimiento entre los formadores que interactúan con sus estudiantes desde la práctica, la experiencia y el diálogo, constituye una medida congruente y necesaria.

De este modo, el docente no es visto como la persona que “reprueba”, como el que disiente de los estudiantes porque pertenece a otra generación, sino quien, mediante su presencia, logra transformar el entorno y de ahí el acercamiento de las personas a construir comunidad.

Desde la didáctica tradicional parametral se desdibuja la reflexión didáctica preocupada por el por qué y para qué enseñar, pues se asume que eso está dado en la propuesta curricular impuesta desde instancias externas al plantel.

Ciertamente importantes desde su planteamiento, pero que no lo son todo, y el acento se pone solamente en el cómo, perdiendo el sentido de lo que se hace y por qué se hace. El plan de trabajo de un docente se reduce entonces a definir las secuencias didácticas y los medios para su desarrollo. En cambio, en una didáctica no parametral, constructiva e integrativa, se consideran preguntas problematizadoras que viabilicen tomar conciencia de lo que se vive para identificar el ángulo de razonamiento con que se mira el mundo.

Los planteles de bachillerato y el cuerpo de docentes con quienes se desarrolló esta práctica investigativa que tiene su centro en el trabajo, un trabajo muy importante para generar propuestas en educación. Se participó en el pilotaje de un programa de formación del bachillerato general durante el ciclo escolar 2018-2019, a partir del cual los docentes correspondientes a sus perfiles y áreas de desempeño planteaban actividades que tuvieran impacto en los desempeños comunitarios.

Desde la racionalidad instrumental de los programas establecidos que tienen su enfoque en las metas y en un estándar que parte de un modelo ideal de perfil de egreso, pero que muchas veces está lejos de ser una posibilidad de acción para la identidad de los espacios donde se encuentran nuestros planteles. Se desapro-

vechaba la inteligencia de los sujetos participantes en la tríada: estudiantes de bachillerato, docentes en servicio y administrativo-académico, ya que sus tareas se reducían a la habilitación del perfil de egreso de los estudiantes con pocas expectativas para la práctica. Desde una perspectiva instrumental y técnica que se intentaba reproducir de las experiencias previas como las que reclutan personal de trabajo para mano de obra o puestos de menor rango en las diversas empresas que se instalan en el estado de Guanajuato. Lo operativo se priorizaba sobre lo educativo, por lo que, aunque se brindaba una herramienta tecnológica y una forma de vida en que el desempeño laboral puede ser opción, ésta se queda en un estancamiento e insatisfacción de la misión educativa que debe ofrecer el nivel medio superior.

La presencia del bachillerato en las comunidades no debe reducirse a quedar como un sitio donde pasar el tiempo sin cambiar las ideas, las instituciones instaladas deben aprovecharse para generar participación ciudadana desde el liderazgo educativo. De ahí la función con sentido docente, donde cada quien aporta y, sobre todo, aprende a enseñar, a dar ejemplo, a ofrecer y vivir con la comunidad evitando caer sólo en un trabajo rutinario donde únicamente se limita a subir los reportes semanales de actividades que se les solicitan como requisito administrativo.

DESARROLLO

Es necesaria una teoría emergente que entienda la construcción del conocimiento educativo como proceso complejo, la concepción del espacio de pensamiento que se abre con los enfoques de la complejidad configura un nuevo tipo de experiencia cognitiva desde la socialización y la toma de conciencia.

Para ello se requiere un posicionamiento ético y político ante el hecho formativo. La pedagogía crítica, la recuperación de la filosofía de la educación de Paulo Freire, que desde la pedagogía liberadora exige repensar el sentido transformativo de las prácticas de los formadores, así como la mirada de diversos teóricos como Boaventura de Sousa Santos o Enrique Dussel permiten entender la escuela vinculada al contexto social desde el papel del educador, los saberes de los estudiantes y de todas las interrelaciones con los actores de la comunidad que les permite reaprender su historia y definir su papel histórico y político para

ejercer sus libertades (SEP, 2019). El desarrollo de la conciencia como fuente de aprendizaje y enseñanza de la condición humana, nos permite pensar el sujeto del pensamiento como un nosotros (Morín, 1999). La cognición es autocognición y el sujeto se reconoce a sí mismo en su potencial transformativo a través de la autorreflexión. Señala Lévy (2004) mientras se trata de evitar el despilfarro económico o ecológico, parece que se derrocha el recurso más valioso, si no se aprovecha la inteligencia colectiva. Indica Lévy (2004) al desperdicio de experiencia, de competencias y de riqueza humana.

Un sujeto colectivo, para el que la interacción constituye el medio para develar el mundo existencial de las personas, construyendo coemociones, disposiciones, expectativas, visiones del mundo, produciéndose de esta manera un resonar interior que los demás causan en mis propios esquemas de pensamiento y acción. Este compartir brinda la posibilidad de estar siempre en un despertar epistémico que va más allá del círculo de reflexión (Quintnar, 2009).

Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia y que le otorgan identidad. Toda intervención a la práctica va a trabajar desde lo instituyente, no de lo instituido; apunta a aspectos emergentes, en los intersticios institucionales (Remedi, 2004). Como la propuesta de intervención que aquí se expone.

Para transformar la condición de subalternidad de los formadores, se debe posibilitar el desarrollo de un proceso personal capaz de transformar el conocimiento en conciencia, se requiere de cooperar con apertura en la construcción de sentidos y significados para lograr emancipación. La necesaria escucha del otro no puede reducirse a la construcción de un conocimiento sobre él, si el otro es una fuente de conocimiento, yo también soy para los otros una oportunidad de aprendizaje. Todas las personas tienen el derecho de verse reconocida una identidad de conocimiento (Lévy, 2004).

En este contexto, con la propuesta formativa, se exploró la sustentabilidad, es decir, la medida en la que cobra vida propia la comunidad de aprendizaje en red y empezaron a generarse espacios de formación auténtica dependiendo más de los actores ordinarios y menos de la intervención externa de un grupo de

“expertos” o de las autoridades del sistema educativo. Tal sistema de percepción y conciencia conlleva a una ética ecológica de lo humano, donde su bios es su ethos (Quintnar, 2009), desde el espacio de reconocimiento a pertenencias colectivas para la conformación de una subjetividad social particular asumiendo la perspectiva de la praxis.

La didáctica no parametral es una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, por lo que implica comprender el conocimiento como construcción de sentidos y significados y al sujeto concreto, como individuo sujetado a su territorialidad contextual y a su subjetividad (Quintnar, 2009).

En la modernidad líquida pensar es claramente una actividad en red que no procesa conocimiento, sino que engendra sentidos en una dinámica vincular que no es propiedad de ningún actor aislado sino del colectivo que se conforma en cada situación (Najmanovich, 2008), en un espacio inestable de enormes posibilidades de construcción conjunta.

El enfoque que se considera para esta investigación es el dialéctico transdisciplinario que requiere de una conciencia complejizada que valora lo no definido y lo emergente como parte del conocimiento legítimo (Saavedra, 2014). Se considera una visión transdisciplinaria cuya finalidad es construir redes de relaciones, entre lo que existe y lo que no existe aún, lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina (Nicolescu, 1996), siendo su finalidad la comprensión del mundo presente a través de la unidad de conocimiento.

El enfoque dialéctico transdisciplinario en investigación educativa valora los procesos críticos, creativos, dialógicos y recursivos, reconociendo la autonomía del que aprende y la responsabilidad individual y colectiva en la construcción del conocimiento para identificar cuál es el método personal que utilizamos para encargarnos de la realidad y de nosotros mismos.

En esta propuesta tanto de intervención educativa que expongo en el presente trabajo, demuestra que, para el análisis de los datos se emplea el método de

comparaciones constantes reconociendo las contradicciones complementarias, cuando los datos se agrupan y desagrupan, se integran y se desintegran de acuerdo con los principios hologramático, dialógico y recursivo desde una perspectiva de complejidad (Carrillo y otros, 2010). Se cuenta con un diseño de intervención, así como de investigación abierto y flexible, en el que el método de las comparaciones constantes es un conjunto de guías y procedimientos para desarrollar conceptualizaciones de los datos de manera inductiva, realizando de manera paralela la recolección y el proceso de análisis.

Dentro de esta forma de plantear el ejercicio laboral educativo, se considera el diseño e implementación de una propuesta formativa que se desarrolló en la Dirección Académica como parte de la integración de las actividades co-curriculares con las que son de carácter extracurricular dentro de la asignatura de Ciencias sociales.

Por lo que, los estudiantes llevaban sus clases de manera normal como lo marca el programa de estudios. Sin embargo, dedicaban tiempo a organizar eventos que involucraran los aprendizajes y experiencias investigadas comentadas con otros compañeros y de grados diferentes, permitiendo diluir las diferencias que existen entre los de un semestre y otro, pues con actividades integradoras, la barrera se hace cada vez más delgada y la convivencia supera todo tipo de límites que la misma administración de la escuela marcaba anteriormente con la división de grupos y de grados escolares.

Se planteó un proyecto integrador grupal relacionado con la enseñanza de las ciencias sociales y la historia para cada grupo, a partir de lo cual se esperaba potenciar las capacidades de colaboración entre los integrantes del grupo a través de equipos cooperativos, y a la vez con los docentes en servicio, a partir de que estos pudieran compartir con los estudiantes sus experiencias y saberes.

Esta modalidad formativa se podría denominar fractal, haciendo metáfora de las formaciones geométricas que se generan repitiendo a mayor o menor escala la misma figura, esperando que los docentes y estudiantes del bachillerato traduzcan su experiencia con una nueva visión formativa. De manera horizontal, al cuerpo docente con sus autoridades inmediatas, de

alguna manera reproduciendo las prácticas en otros planteles y docentes de escuelas cercanas al bachillerato SABES.

El empleo del espacio virtual que nos brindaba el programa de formación dual, pues los estudiantes mantienen contacto después de la escuela interactuando con sus compañeros, con sus docentes e incluso con personas que empiezan a interesarse por las actividades escolares mediante plataformas digitales.

De tal modo que, ahora con el fenómeno social de la pandemia, así como de las restricciones de contacto físico con más personas, los medios digitales y virtuales han permitido continuar con las actividades ahora enfocadas a las limitaciones y dificultades de cercanía y de interacción directa (Google Classroom, Teams, Zoom, redes sociales como Whats App o Facebook, son las plataformas o recursos que permiten en contacto más eficiente debido a la necesidad de seguir comunicado y en actividad escolar).

Se aprovechó para permitirnos estar situados en los mapas dinámicos de un contexto compartido, abriendo posibilidades de intercambio de conocimiento y

experiencias, porque los colectivos moleculares comunican transversalmente, recíprocamente, fuera de categorías, sin pasar por la vía jerárquica. Prima la racionalidad del pensamiento de los formadores, quienes, en cuanto comunidad epistémica, comparten y sistematizan el conocimiento práctico que han generado.

Para Quintanar (2009) la unidad didáctica es un recorrido de enseñanza y aprendizaje para un determinado tiempo en el que se espera resolver una problemática particular; se trabaja a partir de un eje integrador que parte de recortes de realidad a partir de los cuales se originan los objetivos.

Por indicaciones de las autoridades, los docentes cuyos grupos estuvieran participando en el programa de formación dual, requerían hacer adaptaciones al programa curricular de la asignatura que impartieran, a fin de identificar las competencias que se desarrollarían “en sitio”. Considerando los rasgos del sujeto posible (el sujeto que deseo formar desde mi ideario educativo) y las líneas de acción didácticas derivadas realicé las adecuaciones al programa de Ciencias Sociales.



Con este ajuste curricular se logró favorecer la construcción de un producto educativo integrador que sólo se podría conseguir a partir de la colaboración de todos los integrantes del grupo, de su capacidad de construir miradas multidimensionales y de aprovechar la experiencia de los estudiantes de nivel medio superior y sus docentes directos del plantel.

El producto integrador que se propuso fue un fichero para la enseñanza de las ciencias para cada uno de los seis semestres en los que la línea curricular tiene una secuencia y desarrollo formativo, a partir de construir mapas de progreso de la competencia científica. Con este fichero se buscó desarrollar competencias integradas en los estudiantes, a partir de desarrollar una epistemología crítica con un enfoque social transformativo. De esta idea, surge la generación de conocimiento a partir de la experiencia, conocimiento compartido y que es la potencialización a otros estudios de nivel aún mayor para los mismos docentes. Un diseño curricular desde la complejidad requiere de apertura, creatividad e imaginación y de trabajo con el entorno a través de una racionalidad constructiva desde la que se acepta que aprender es un proceso permanente en el que se desaprende y reaprende en la multiplicidad de formas de acercarse y apropiarse de los objetos de conocimiento.

El plan de trabajo del curso Ciencias Sociales se dio a conocer a los profesores, quienes manifestaron que era muy complicado que ellos pudieran crear un fichero, considerando que, o bien daban clases o hacían registro de las actividades; algunos porque no conocían los modelos de diseño curricular. Se les explicó que se buscaría una estructura de trabajo en red a partir de la cual se podrían identificar nuevas posibilidades y capacidades, apoyándose en la experiencia de los docentes del cuerpo colegiado.

Durante el desarrollo del curso de Ciencias Sociales, con los diferentes grupos de cada semestre, se conceptualizó de manera individual y grupal cómo se desarrolla la competencia científica en los estudiantes de primaria, desde una perspectiva de integralidad de sus contenidos y procesos. Se revisaron por grado los enfoques y programas oficiales de la educación referidos a la enseñanza de las ciencias en cada grado y se analizaron documentos académicos actuales sobre la enseñanza de las ciencias.

En cada uno de los grupos, los estudiantes se dividieron en seis equipos, uno para cada actividad que

fuera distinta a lo curricular pero que tuviera cercanía con algún evento o circunstancia de su comunidad, y crearon el diseño curricular del cual derivaron las fichas didácticas para cada grado. Después de varios ejercicios que fueron retroalimentados, se consiguió una versión final del diseño curricular de cada grado, contando de esta forma con la base para el diseño de las fichas para la ampliación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el bachillerato.

La intervención de mi práctica como formador y colaborador en el desarrollo de las actividades ameritaba la revisión de algunas dimensiones que la constituyen, no con la finalidad de fragmentar sino con la intención de visualizarla como un sistema articulado.

En la siguiente tabla se incluye una descripción de los constitutivos de la práctica, que desde una concepción metodológica (Bazdresch, 2000) se interrelacionan y articulan de manera compleja, por lo que constituyeron un referente para las líneas de acción de la propuesta formativa que se implementó con los estudiantes:



Contexto	El espacio de formación es la el Bachillerato, en una integración dialéctica de la reflexión teoría-práctica para dotar de sentido educativo procesos de interformación entre estudiantes y docentes en servicio.
Contenido	No a partir de temas, sino de competencias integradas relacionadas con la triada epistemológica: la cuestión gnoseológica, la cuestión axiológica y la cuestión metodológica de la construcción del conocimiento.
Modelo	Formación de fractales, repitiendo a distintas dimensiones una estructura crítica que se pretende reproducir.
Proceso	Coconstrucción de significaciones a través de la atención, la intelección, la valoración y la apropiación desde una identidad de conocimiento.
Subjetividad	Conocer para construir una conciencia y saber darle sentido al pensamiento a través de identificar la coherencia de los componentes de la acción educativa, considerando que la docencia es una tarea moralmente informada: ¿Qué hago? (componente práctico), ¿Para qué lo hago? (componente dinámico), ¿Por qué lo hago? (componente cognitivo).
Intersubjetividad	Inteligencia colectiva como eje formativo, a través de la construcción de redes abiertas y fluidas.

Tabla 1 Componentes de la propuesta formativa. Elaboración propia

Dentro del Plan de Acción de la propuesta formativa se diseñaron las principales líneas derivadas de los rasgos del sujeto colectivo que se deseaba formar. En cuanto al modelo de la práctica, la secuencia didáctica que se siguió para la construcción del diseño instruccional del curso de Ciencias Sociales, consideró los siguientes momentos para favorecer una lógica de significación.

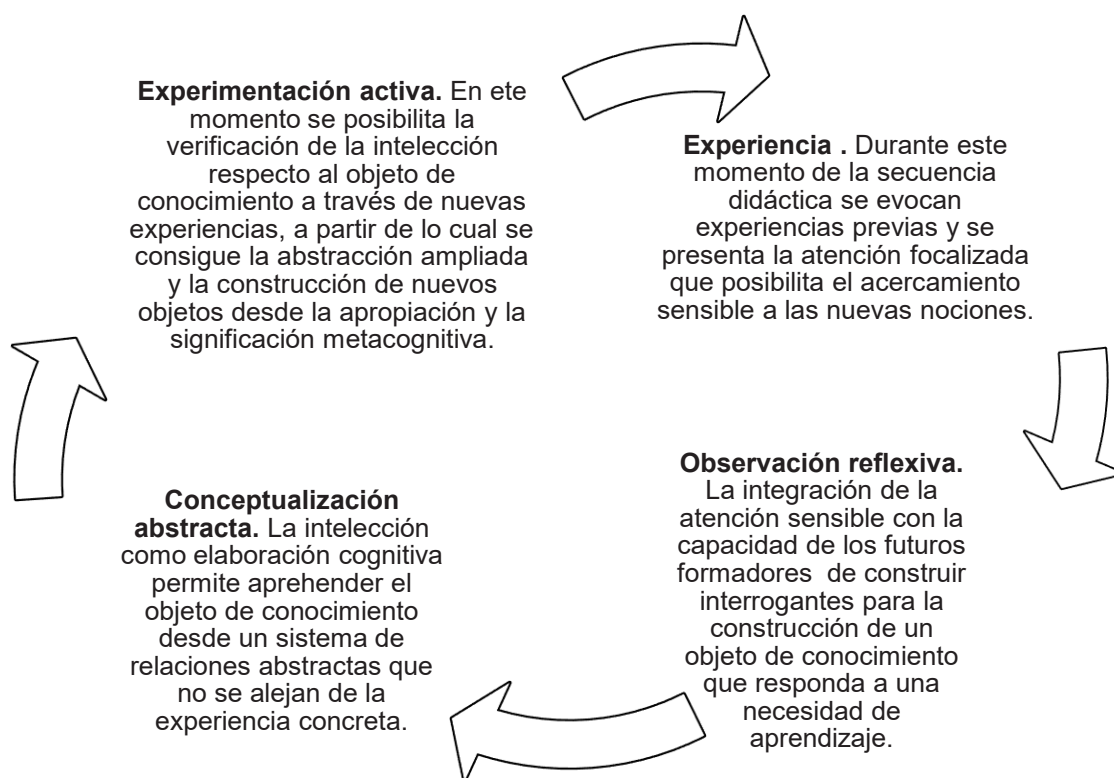


Tabla 2 Momentos de la secuencia didáctica para el Plan de trabajo del curso y de las clases (Adaptación de Bazdresch, 2000).

Durante el curso del semestre en que se pudo intervenir con este modelo, se solicitó a los estudiantes que tomaran la iniciativa de proponer a sus docentes tutores actividades para el desarrollo de la competencia científica, para lo cual se les pidió un formato sencillo de planeación por unidad de aprendizaje, sobre la cual se les orientaba siguiendo los principios pedagógicos revisados en clase sobre el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Lo que procedió posteriormente fue la integración final del Fichero de Ciencias Sociales, con secuencias didácticas originales diseñadas para los seis semestres. Se acudió al pilotaje de las fichas en el grado respectivo o se solicitó la validación de los docentes quienes hicieron sugerencias a partir de su experiencia con el grado escolar respectivo. Mientras que la validez de construcción y curricular fue verificada por la autoridad de cada plantel, después de recurrentes

revisiones. Cada uno de los grupos de estudiantes integró y presentó su fichero a la comunidad educativa, permitiendo retroalimentar sus impresiones a partir de una pequeña encuesta.

Después de la codificación y categorización de los datos derivados de entrevistas, reflexiones por escrito de los estudiantes y de las notas de campo, se pudieron identificar como categorías centrales las siguientes:

Saber darle sentido al pensamiento a favor de la creatividad y la innovación. Los espacios de diálogo con sus compañeros, la interacción entre docentes y estudiantes del bachillerato, permitió construir vínculo situacional y relacional, valorando el patrimonio colectivo desde la identidad social- profesional, como se muestra en las siguientes viñetas:

- “Es un trabajo innovador y que además permite que el maestro aprenda a la par con los alumnos.” (Docente de ciencias experimentales)
- “Es un trabajo innovador, ya que a los jóvenes les puede interesar y por ello, gustarles.” (Estudiante de 3er semestre)
- “Es muy innovador y ayuda a que otros docentes tomen ideas, materiales o estrategias.” (Estudiante de 5- semestre)
- “Innovador y con posibilidades de crecimiento” (Estudiante de 1er semestre)

La oportunidad de aplicar mis aprendizajes y propuestas planteadas en esta maestría en educación me permitió aplicar un mapa de progreso de los alumnos y a los docentes por niveles para lo cual tuve que interactuar con los maestros que amablemente contestaron. Apliqué tres desempeños en sitio, durante tres semanas, de los cuales uno fue conocer las opiniones que los estudiantes tienen plasmadas en una cartulina conociendo sus opiniones sobre la problemática de la sociedad donde viven, así como sus propuestas para su posible solución.

El conocimiento sirve para ganar coherencia entre su pensar, sentir y actuar desde la inteligencia existencial (Zemelman, 2006). Se desarrollaron ejercicios reflexivos sobre las acciones a partir de sus tres componentes: práctico, dinámico y cognitivo, para un posicionamiento disruptivo, que provocara una visión integral de sus estructuras de acción en la construcción de conocimiento.

Tabla 3 Aportaciones al trabajo de ficheros. Elaboración propia

Aquí se plantea una de las experiencias docentes al momento de evaluar y plantear un resumen de las actividades:



1. ¿Qué hice?

Realicé una encuesta para el mapa de progreso y junto a éste una gráfica, apoyé realizando dos fichas de sugerencia didáctica, además un borrador en el cual tenía que plasmar a través de una pregunta planteada, la información que recabé de diversas fuentes acerca de temas de ciencias para primaria. También una síntesis y algunas investigaciones.

2. ¿Qué aprendí?

Aprendí a realizar diversas fuentes didácticas, además, tener una comprensión más amplia sobre la importancia de que los niños aprendan ciencias y conozcan el lenguaje científico.

3. ¿Cómo me sentí?

Me sentí satisfecha, porque logré realizar nuevas actividades, además de poder trabajar en compañía de personas capaces y lograr realizar análisis que me van a ayudar cuando ejerza mi labor docente.

(Profesor, 2º. semestre)

Tabla 4 Reflexión de personal docente. Elaboración propia.

Se valoraron los procesos de interformación más allá de las disciplinas para valorar los aspectos éticos que configuran la profesión docente. El desarrollo de un proyecto colaborativo para la construcción de un producto integrador priorizando la ética de la colectividad en los procesos de interformación, estableciendo un compromiso colectivo en la búsqueda permanente de comprensión de la profesión de formador; se expresa en viñetas como las siguientes:

- “Me siento feliz al saber que estoy haciendo lo que me gusta y estoy aprendiendo mucho de los alumnos.” (Profesor 1.)
- “Aprendí cómo es el adolescente en realidad, ahora sé que actividades pueden llamar más la atención y cómo se desenvuelve en esta materia.” (Profesor 3.)
- “Respecto a esta materia me sentí muy bien, los estudiantes son de lo más creativos, todo quieren contarte y todo quieren explorar y trabajar con ellos, fue muy satisfactorio.” (Profesor 4.)
- “Aprendí que los estudiantes, aunque sean de primer semestre tienen muchos conocimientos sobre su entorno” (Profesor 5.)
- “Me sentí con la capacidad de llevar a cabo de manera directa los conocimientos que estoy adquiriendo en clase de maestría.” (Profesor 6.)

Tabla 5 Experiencias docentes, recuperado de las actas de Cuerpo Colegiado. Elaboración propia.

Se promovió la formación desde la sustentabilidad. Los estudiantes apoyaron la práctica de docentes proponiendo intervenciones específicas para desarrollar la competencia de aprender a aprender en diálogo con quienes cuentan con el saber práctico para establecer nuevas relaciones de conocimiento en el servicio, aprovechando y potencializando las capacidades de todos, dependiendo menos de actores externos.

- “Me sentí feliz y a gusto porque pude ver y aprender cómo es que se da una clase de esta materia y me sentí emocionada porque a pesar de que conocí muchas maneras para poder implementar la clase también lo pude trabajar yo.” (Estudiante de 6º semestre.)

Tabla 6 Experiencia de estudiante. Elaboración propia

Se trabajó a favor de una mirada multidimensional, consciente de las cegueras individuales para construir cada vez más lecturas complejas de la realidad educativa. El desarrollo de un proyecto colaborativo para la construcción de un producto integrador, superando los sesgos cognitivos individuales para permitir en colectivo un rendimiento intelectual mejorado.

“Al realizar la aplicación del mapa de progreso me sentí contenta, aunque sabía que podía recibir resultados no muy satisfactorios en lo personal conocer dos parámetros me llevo a reflexionar sobre el trabajo que como docente me tocaría realizar. Y por último al realizar la investigación me sentí muy a gusto ya que hasta hoy día continuó aprendiendo y enriqueciendo más el conocimiento acerca de las ciencias naturales.” (Profesor 7.)

Tabla 7 Experiencia de estudiante. Elaboración propia.

A continuación, se presenta un extracto a manera de ejemplo del ejercicio final denominado Informe Metacognitivo, que se solicitó a los profesores con una estructura abierta, sólo con la consigna de recuperar lo realizado y aprendido durante el curso Ciencias Sociales.

Comenzando, identificamos cuál era el concepto de competencia científica para adentrarnos al desarrollo de las ciencias sociales. Es importante tomar como base ese conocimiento debido a que es nuestro deber enfocar a los alumnos desde una perspectiva de indagación, cuestionamiento y argumentación.

Estudiamos la taxonomía de objetivos de aprendizaje, para clasificar los diferentes objetivos y habilidades que los educadores pueden proponer a sus estudiantes.

Posteriormente nos dimos a la tarea de construir nuestras fichas empezando por el diseño del fichero, gracias a esto comprendimos cuál era el objetivo de los indicadores para idear cuál sería la actividad central y el proyecto a realizar.

Elaboramos una síntesis del “Compendio de Ciencias” de la Antología sobre Indagación...
... realizamos un banco de recursos didácticos para sugerirnos actividades en los diferentes semestres.

El resultado final de las fichas causó mucha satisfacción en mi plantel, pues tratamos de abordar los mismos elementos y hacer un gran trabajo de investigación...

El grupo decidió exponer el trabajo a los compañeros de los diferentes grados, esto ocupó delegar responsabilidades para que fuese llevado a cabo adecuadamente.

Por último, rescatar los resultados de los mapas de progreso me llevan a la conclusión de que independientemente del grado en el que se encuentre el alumno o su edad, su nivel de conocimiento puede variar según diversos factores como el interés del alumno hacia las ciencias, la disposición del docente y la guía de cada padre de familia.

La clase fue una de las más valiosas durante mi estancia en la Normal pues cambió mi perspectiva hacia la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Tabla (Acta de cuerpo colegiado multidisciplinar en plantel)

Con el informe metacognitivo se logró que cada docente integrara las acciones realizadas a partir de la colaboración con los diferentes actores, refiriendo nuevos aprendizajes más allá de las expectativas y temores que habían comentado al inicio cuando se les propuso diseñar el fichero de ciencias sociales.



CONCLUSIÓN

Es en la articulación teoría práctica-reflexión-conciencia, en su calidad de eje formativo, que aumenta la capacidad de los estudiantes de nivel medio superior que pocas veces encuentran sentido a los programas académicos que estudian como requisito para su nivel educativo, este tipo de actividades de trabajo no parametral con docentes y estudiantes permite reflexionar y adoptar una actitud crítica ante los retos que les presenta el espacio educativo, generando un nuevo vínculo social alrededor del aprendizaje recíproco, la imaginación y los colectivos inteligentes.

El concepto de inteligencia colectiva se opone a la idea de que el conocimiento legítimo viene de los expertos, para ganar coherencia se desarrolla la práctica del pensar en situación. permitir a los miembros de colectivos de interactuar dentro de un paisaje móvil de significaciones con actores diversos.

Es en el marco de tal análisis donde pertenece la utopía como posible concretable, en su vinculación con la política y en la acción colectiva, así como la defensa de soñar como una actividad legítima y efectivamente

necesaria. Si se da un punto cualquiera de contacto entre el sueño y la vida, puede decirse que todo está en orden.

La didáctica constructiva, no parametral, permite ir más allá del cómo, para permitirnos aprender con sentido a partir de identificar los ideales y las intenciones que nos mueven como formadores y ante el reconocimiento de las necesidades sociales, para posicionarnos como constructores y transformadores de las perspectivas curriculares existentes que sólo cobran valor en espacios históricamente situados y desde la conciencia de que la práctica educativa es una práctica social.

Hemos dejado en la teoría muy separada a la práctica el estudio de las Ciencias Sociales (SABES, 2018), a tal grado que responden a un requisito pesado y con poco sentido para la atención y el puente de comunicación entre los docentes y estudiantes, de ahí surge esta iniciativa en la maestría que he estudiado con dedicación y sentido práctico en esta universidad, para llevar una propuesta desde la posición creativa, desde la participación y la colectividad donde reforzamos los lazos disciplinares y humanos en un ambiente determinado.

De ahí que, involucrar a las personas no significa asignar mayor carga laboral o romper con sus esquemas, pues, partiendo de lo que todos sabemos, tratando de orquestar las capacidades, las potencialidades, las facultades y propósitos en una comunidad escolar, es mucho lo que se puede lograr, lo que se puede aprender y, de este modo, la escuela permanece siempre abierta y joven a las circunstancias del medio por el que existe. De ahí que este ejercicio pretende dar una posible respuesta a la pregunta ¿Qué sucede cuando en la escuela se carece de conocimiento profundo?

En este trabajo, dada la experiencia y el conocimiento, me permití reflexionar acerca de lo que frecuentemente parece estar claro y tal vez no lo está. Reafirmar la idea de que educar.

es creer en la perfectibilidad humana, en la capacidad innata de aprender y el deseo de saber que la anima, en que hay cosas SÍMBOLOS, TÉCNICAS, VALORES, MEMORIAS, HECHOS, que pueden ser sabidos y que merecen serlo, en que las personas podemos mejorarnos unos a los otros por el conocimiento (Sánchez, 2019).

BIBLIOGRAFÍA

- Bazdresch, M. (2000). Vivir la educación, transformar la práctica. Guadalajara: Secretaría de Educación de Jalisco.
- Gardner, H. (2015). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). Panorama educativo de México. México: Publicaciones INEE.
- Lévy, P. (2004). Inteligencia colectiva. Washington: Biblioteca virtual em saúde.
- Marcela Carrillo Pineda Et Al. (04 de Octubre de 2010). Obtenido de SciELO: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SI132-12962011000100020&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- Najmanovich, D. (2008). Mirar con nuevos ojos. nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos.
- Nicolescu, B. (1996). La transdisciplinariedad Manifiesto. México: 7 saberes.
- Quintnar, E. B. (2009). La enseñanza como puente de vida. México: IPN.
- Remedi, E. (2004). Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN. México, UPN.
- Roca, R. (2018). KNOWMADS: Los trabajadores del futuro. Madrid: LID.
- Saavedra, M. (2014). Formación docente eficaz: estrategia de investigación dialéctica transdisciplinaria. México: Pax.
- SABES. (2018). Modelo Académico del bachillerato general. León: SABES.
- Sacristán, J. G. (2011). Educar por competencias ¿qué hay de nuevo? Madrid: Morata.
- Sánchez, A. S. (09 de Agosto de 2019). EDUBLOGS. Obtenido de <http://portales.sabes.edu.mx/edublogs/page/2/>
- SEP. (Octubre de 2019). Acuerdo educativo nacional, implementación operativa. Obtenido de <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Zemelman, H. (2006). El conocimiento como desafío posible. México, IPN.



“LA IMPORTANCIA DEL CLIMA
EN EL AULA, COMO GENERADOR
DE INTERÉS POR PARTE DE LOS
ESTUDIANTES HACIA EL ESTUDIO”

ADRIANA BUENROSTRO MENDOZA
MAESTRA EN EDUCACIÓN // adriana.teacher.buen@gmail.com // LEON, GTO.

INTRODUCCIÓN

El tema del clima dentro del aula cada vez está tomando más relevancia, diversos autores están volteando la mirada a la importancia que toman la diversidad de agentes que se mencionarán a continuación, para lograr un adecuado clima para el proceso enseñanza-aprendizaje. Es indispensable que todos los involucrados en el proceso educativo participen y estén conscientes de la importancia de su papel dentro de este tema. Así mismo es importante que toda la comunidad educativa conozca cada uno de los factores que intervienen en la correcta fusión de elementos para el logro de un clima adecuado y, como consecuencia, el éxito del estudiante en este proceso.

En el presente trabajo pretendo exponer los elementos indispensables para el desarrollo de un buen clima dentro del aula, analizaré el papel de la sociedad, los padres de familia, la comunidad escolar, personal administrativo, profesores y, por supuesto, el estudiante como principal agente.

La importancia de cada uno de los agentes anteriores cobran relevancia como base socioemocional tan necesaria en nuestros días llenos de cambios en el mundo como salud, migración, necesidades de los pueblos de vivienda, trabajo, recursos naturales, sobre todo por la forzosa modificación del concepto “familia” a la que los jóvenes se están enfrentando y de los cuales el sector educativo debe tener conocimiento para poder generar un clima adecuado para trabajar con el alumno, dentro de su contexto social, económico, político, etc., para visualizar con base en la realidad las necesidades de los alumnos y solventar hasta donde sea correcto (siempre con base en los lineamientos y estatutos legales y educativos), las carencias y necesidades que viven los estudiantes.

El hecho de que un buen clima se genere, depende en gran medida la solvencia de necesidades anímicas, sociales, socio-económicas, y el contexto en el que se desarrolla la vida de nuestros alumnos. El clima nos indica que dependiendo de cada contexto en lo individual a cada persona, la comunidad educativa debe analizar y actuar o ejercer dentro de lo que le sea posible las medidas necesarias en cada caso en particular, mediante el trato y convivencia con los estudiantes, el conocimiento de sus gustos, necesidades, sueños, capacidades y la historia familiar de la que

cada uno proviene.

Los resultados son sumamente útiles ya que les forman a los educadores de la escuela, un panorama en el cual se expone dónde se debe hacer más trabajo a la hora de gestionar el clima en el aula, así mismo sirve de orientación e historial del estudiante para otros centros u otros docentes a la hora de trabajar dentro del contexto y/o con el alumno.

Por principio se debe entender bien de que se trata el concepto “clima en el aula”, es uno de los temas que más ha tenido importancia en el trabajo de los docentes y comunidad educativa últimamente, ya que dentro de nuestras aulas tenemos una micro-sociedad completamente diversa, la cual necesita solventar los diversos enfoques que los lleven a generar un buen clima debido a que esto nos refleja lo que pasa fuera de las escuelas.

El clima dentro de las aulas se debe vivir día con día y no se percibe en una sola sesión de trabajo, este se determina de acuerdo al tipo de grupo y subgrupos, y a la clase y forma de ser de los alumnos que la conforman. En las escuelas hay muchos grupos y cada uno de ellos es diferente a los demás, cada uno tiene su propio carácter y forma de ser y actuar y reaccionar como grupo, como unidad, muy distinto a los demás grupos.

Por lo anterior, el clima no se puede observar directamente, se puede aprender con base en las percepciones y con la convivencia diaria, se pueden describir sus características físicas, las relaciones socio-afectivas entre pares, entre estudiante-profesor, estudiante-normas, en realidad es un conjunto educativo integral.

Tomando el tema del trabajo dentro del aula, uno de los principales agentes educativos dentro de este ambiente es el profesor, como generador formal del clima y el líder en el trabajo y los aspectos más importantes que establecen un buen o mal clima. (Martínez, 1996, p. 123) concluye que los resultados en la educación son influenciados por el clima en el aula, por lo que es importante reconocerlo para conseguir mejorarlo.

Otros autores como Marchena (2015, p.198) da más importancia a los factores sociales al momento de definir el clima. “Es una construcción originada por

las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase, así como para la forma de pensar de cada una de ellos, por sus valores, esto es por la cultura que existe en el aula". Vaello (2011, p.175) por su parte se centra en la educación socio-emocional en conjunto con la metodología utilizada por el docente.

Por lo anterior se puede determinar que el clima en el aula se deriva de varios factores, sobre todo de la relación que tiene el alumno con su entorno físico y geográfico donde vive y se encuentra su escuela, con la escuela como edificio de convivencia, el alumno con las características físicas del salón de clase, el alumno con las autoridades y personal administrativo, alumno con su profesor o profesores y el alumno con sus compañeros. Factores que enriquecerán o desfavorecerán dicha gestión dentro del clima.

Enseguida mencionaré una serie de elementos a vigilar y que me parecieron importantes como generadores de un buen clima en el entorno educativo. Comencemos con las características físicas de las aulas, las cuales también influyen en la configuración del clima, esto me remonta a las teorías de María Montessori, para ella fomentar la paz y tranquilidad en el clima de aprendizaje, trabajar en un entorno limpio, amplio, iluminado, ordenado y en silencio es favorable y beneficioso para aprender mejor y retener la información.

Con base en los planes, programas, estatutos y lineamientos educativos ya establecidos, se debe tener un plan de convivencia y de desarrollo de competencias básicas dentro de la escuela y dentro del salón. Ya que en el aula es donde pasan los estudiantes la mayor parte del tiempo socializando fuera del entorno familiar.

Tomando en consideración el espacio físico donde interactúan los jóvenes, la distribución de los espacios tiene un papel fundamental. En últimas épocas la educación en el mundo ha sufrido grandes cambios y, por lo tanto, el espacio físico se ha tenido que ir adecuando a las necesidades. Se le requiere a las escuelas que atiendan a los estudiantes de manera personal e individual, por lo que se necesitan espacios que cumplan con los requerimientos de los alumnos a los que atendemos en nuestros días, esta representa su espacio personal donde pasan más tiempo además de sus hogares, por lo que es imprescindible adecuar el espacio y organizarlo según las necesidades depen-

diendo de la edad, características de los pupilos, y el tamaño del grupo.

Una buena técnica para favorecer el buen clima que se utiliza por los profesores es mover a los alumnos de lugar de vez en cuando, así como las bancas y mesas, tratando de relacionar estos cambios con las actividades que se llevarán a cabo. Como una técnica para romper con la monotonía diaria adecuándolo a la metodología a seguir, además que evita la formación de subgrupos que en algunas situaciones son negativas para el grupo en general.

El cambio en la ubicación de los chicos es necesario y recomendable cuando la atención es constantemente interrumpida. Una táctica es el cambio de algún alumno o alumnos cerca del profesor, o alejando uno del otro a los estudiantes que perturban más el trabajo entre sí. También funciona acercar al joven a un compañero que influya de forma positiva. En caso de que se presente un subgrupo que perturbe el trabajo, es importante ubicar al líder y separarlo de los demás o separarlos a todos e integrarlos a los demás grupos. Para no hacer este tipo de cambios muy obvios se puede cambiar a todo el grupo cada semana o cada quincena, por ejemplo.

Es importante, sin embargo, tener cuidado con los casos de alumnos con síndrome de Asperger o TDAH ya que en algunos casos para estos estudiantes los cambios perjudicarían su desempeño escolar y su relación con sus compañeros. Por eso se menciona al inicio del escrito que es importantísimo para el profesor conocer bien a sus estudiantes y los contextos de donde provienen, ya que estos cambios deben evitarse en ciertos casos particulares y especiales. Dado que por sus características psicológicas estos chicos son muy territoriales, mantenerse trabajando en su mismo espacio les da seguridad y confianza y un cambio drástico perjudicaría enormemente su desempeño escolar y la relación con el profesor y sus compañeros.

Tocando el tema de los alumnos y la diversidad de contextos de los que provienen, tipo de familia, entorno social y económico, edad, nivel de autoestima, situación psicológica. También son muy importantes el tipo de relaciones que se van conformando dentro de los grupos, ya que, en la etapa de la juventud, sobre todo en la etapa de la adolescencia estas relaciones son muy fuertes y predominan las actividades que

los chicos sostienen con sus pares, estas relaciones se fortalecen a tal grado que suelen incluso, solidificarse más que las relaciones familiares.

La conformación de subgrupos es inevitable, se debe tener cuidado que este tipo de relaciones entre los alumnos no sea negativo ya que podría generar fricciones y divisiones. Conocer las realidades en la que viven los estudiantes es indispensable para el centro educativo y el profesor, esto nos lleva en ocasiones a solventar la necesidad de adaptar los planes de estudio al tipo de sociedad y la diversidad del entorno de escuela y alumnado que atendemos, para el logro del conocimiento y el éxito en el cumplimiento de los objetivos.

El análisis constante del entorno y las adecuaciones de la educación a este, son imperativas en el clima. Funner (2003, p. 245) menciona tres realidades a las que nos enfrentamos en las aulas con los grupos. La primera es **la diversidad de realidades sociales**, que se refiere al tipo de contexto del que proviene o se desenvuelve el alumno. La segunda consiste en **la diversidad del proceso madurativo** relacionada a los cambios físicos y psicológicos en el proceso de crecimiento de los estudiantes. La tercera es **la diversidad de la actualidad** referente a la importancia del género, ya que las experiencias de vida se viven de distinta manera dependiendo del sexo del alumno.

Hablando de las características físicas y arquitectónicas referentes al clima de los espacios, estas alteran e influyen en las percepciones de los integrantes. Es muy diferente la imagen que se adopta con cambios y adecuaciones al espacio para la realización de una actividad, a no hacerlo en su momento, ya que el romper con la monotonía diaria da especial atención e importancia a los ejercicios dentro del entorno educativo.

También es importante considerar el tipo de sesión y vigilar la acústica, la luminosidad del área, ventilación, hora de la sesión. Es decir, si se lleva a cabo por la tarde, a mediodía o por la noche, ya que la temperatura luz del aula cambiará dependiendo incluso de la estación del año en que se esté trabajando. Un área sin buena acústica provoca la dispersión de la atención ya que no se escucharán claros los mensajes ni las indicaciones.

Una luminosidad excesiva puede causar problemas

de visión, así como los reflejos excesivos. La correcta ventilación evitará adormecimiento o, por lo contrario, entumecimiento dependiendo del clima y la hora, ya que de esta forma los alumnos estarán más pendientes de las incomodidades que de la información que están recibiendo. En suma, las condiciones ambientales deben ser adecuadas para el mejor aprovechamiento de las clases.

Acerca de la metodología, una clase sea cual fuere, ya sea de Educación Física, Álgebra, Inglés, etc., donde los estudiantes son motivados a levantarse de sus sillas, moverse y participar será siempre muy bienvenida por la mayoría de los estudiantes, (aunque siempre hay sus excepciones). Estos movimientos implican mayor cansancio para el profesor sobre todo si su carga de horas es fuerte, pero siempre es un trabajo que genera el interés y el gusto por la materia, sobre todo si esta es muy teórica, y conlleva a la interacción de sus miembros y a una convivencia constante.

En el tipo de método magistral, aunque la interacción durante las sesiones es más pasiva, es necesaria en ocasiones de acuerdo a los temas, ya que se obtienen mejores resultados, el clima es tranquilo y muy diferente y también gustado por cierto número de estudiantes de carácter más pasivo y sedentario (Martínez, 1996, p. 66). El clima en el aula, se genera casi de cero en cada grado, cada grupo y cada materia cada que se comienza un nuevo ciclo, se enfrenta a lo nuevo, por lo tanto, el profesor tiene que comenzar enfrentándose a un nuevo reto cada vez.

Es importante que no se pierda de vista lo anterior ya que el buen papel del maestro determina el aminorar o agravar los problemas que se generen, basándose en el constante uso de la información acerca de sus estudiantes y sus grupos, ya que muchos de los alumnos provienen de entornos difíciles, por lo tanto, el sistema educativo tiene la oportunidad de transformar y educar en los valores, autoestima, empatía y autocontrol, y de esta forma afectar positivamente en la vida de los jóvenes.

En nuestros días las situaciones sociales y de trabajo en el mundo han dado como resultado constantes migraciones de país a país. Algunas de estas han sido tratadas de manera pacífica y otras, por desgracia, de forma muy dramática por los gobiernos, convirtiéndolas en verdaderos campos de batalla. Estas migraciones han dado como resultado la mezcla de diver-

sidad y adaptación de las sociedades en todos los sentidos: religioso, económico, cultural, usos y costumbres. Esto tendrá una inevitable repercusión en la vida de los jóvenes de ahora en adelante.

Lo anterior nos lleva a la necesidad de modificar los planes de estudio y reforzar los valores éticos, inculcar actitudes de aceptación, liberar a los estudiantes de prejuicios y rechazo. Enseñarles que a fin de cuentas la población mundial se ha mantenido en constante migración durante toda la historia, que todos los habitantes del mundo somos una sola raza. “Raza Humana” mezcla de diversas culturas, que las migraciones y el intercambio de conocimientos siempre es enriquecedor para todos, ya que cada grupo tiene potencialidades y habilidades que han desarrollado con base en la solvencia de sus necesidades y esto se debe visualizar para mejorar la convivencia y el enriquecimiento de la cultura.

Por otra parte, hablando de la intervención de la familia en el proceso educativo, si la familia apoya al estudiante y lo acompaña durante el mismo, definitivamente conlleva a facilitar el éxito. Dependiendo del tipo de familia del que provenga el alumno será necesaria la intervención del centro educativo y del profesor para dar acompañamiento al estudiante en sus necesidades ya que, en algunos casos, por desgracia, el entorno escolar es el único espacio en el que los jóvenes tienen un poco de tranquilidad, acompa-

ñamiento y seguridad.

Lo anterior también es resultado de los constantes cambios sociales y económicos, ya que la dinámica de vida de los alumnos se ha ido modificando por la inmersión de las madres al campo laboral, los chicos pasan más tiempo solos sin vigilancia y cuidado, esto aunado a los altos índices de inseguridad que obligan a las personas a pasar más tiempo en casa. También el hecho de que las familias cada vez sean compuestas o modificadas por diversidad de integrantes, diversidad de género. Lo anterior da como resultados padres que tratan a sus hijos más como pares que como autoridad, tornándose más permisivos o indiferentes a las necesidades de los jóvenes.

Relacionado con los puntos anteriores, los jóvenes, al no poder salir a la calle y pasar tiempo de convivencia con sus pares, pasar poco o casi nada de tiempo con la familia, se están refugiando en los medios tecnológicos. Estos se convierten en un arma de dos filos ya que por una parte mantienen la constante y oportuna comunicación con sus padres, tutores o alguna autoridad que los pudiera ayudar en algún momento de emergencia. Pero también el uso de la mala información puede causar conflictos entre los estudiantes, y estos conflictos suelen trasladarse del contexto social exterior de los centros, a las aulas.



Lo anterior expone cómo los cambios en nuestras sociedades están fomentando las relaciones humanas virtuales, las cuales también necesitan de vigilancia constante para no exponer a los chicos a situaciones de peligro. Las relaciones interpersonales se deben fomentar y trabajar dentro del aula para que los estudiantes pongan en práctica su capacidad de socialización y convivencia, por lo tanto, afectar de forma positiva el clima dentro del salón de clase.

En varios espacios del presente documento, se ha mencionado la importancia del papel del profesor como líder, guía, motivador y coordinador de las actividades que generan el conocimiento y vigilante constante del clima en el grupo. El liderazgo del maestro va de la mano con la disciplina con la que se trabaje, y, por lo tanto, ambos factores influirán en gran medida el clima de trabajo.

Todo lo que el profesor haga y diga es observado por los alumnos, incluso influye en la forma de pensar, de vestir y en ocasiones hasta en sus proyectos de vida, por lo tanto, es un gestor importante en el clima que se genera. Por lo anterior es muy importante que los mensajes sean claros, es decir que los alumnos entiendan claramente el punto que se aborda, y a lo que se quiere llegar de la manera correcta.

El profesor, gracias a una buena gestión, puede llegar a mejorar el clima o empeorarlo si los mensajes no son claros. Cualquiera que sea la asignatura que se imparta, esta se deberá estudiar y trabajar con base en los valores humanos universales éticos, evitando a toda costa que se pueda llegar a un proceso de anti-valores, ya que es determinante el tipo de líder que sea para la generación de un óptimo clima.

Para evitar un conflicto, lo mejor es prevenirlo antes de que pase. Es decir, la comunicación es fundamental. Desde el comienzo del ciclo los estudiantes deben tener claro los objetivos a lograr y sus estrategias. Durante los primeros días es importante conocerse y establecer límites. Los límites deben respetarse y mantenerse firmes y fomentar conductas pro-sociales y controlar las anti-sociales durante todo lo que dure el curso. Por último, es importante detectar las conductas nocivas para prevenir en los siguientes ciclos.

En cuanto a la resolución de conflictos; estos deben resolverse lo más posible dentro del aula, directamen-

te con el alumno, la comunicación es indispensable, poder analizar y gestionar las posibles soluciones y por lo tanto mejorar el control de la situación. El centro educativo debe vigilar que se cumplan y adecuar los planes de convivencia según las necesidades para las buenas relaciones socio-afectivas como la empatía, el compañerismo, pensamiento alternativo, confianza y responsabilidad. Los cuales son indispensables para la mejora del clima de la escuela y por tanto la convivencia de los alumnos dentro de las aulas.

Para evitar conflictos, es necesario dedicar tiempo de persona a persona con los estudiantes. En general los maestros más gustados y, como consecuencia, las asignaturas más gustadas por los estudiantes, y donde son nulos o casi-nulos los conflictos son siempre con los profesores que conversan más con ellos y les dedican tiempo como personas, no como estudiante-maestro. Así mismo es necesario entender que son un grupo de personas y no un grupo de estudiantes; los jóvenes lo perciben inmediatamente.

Es como un anfitrión que recibe a sus invitados, si los atiendes con gusto, con interés, conociendo y solvando sus necesidades, tus invitados volverán y gustarán de tu compañía, debido al nivel o cantidad de interés que pones en ellos. Sin perder de vista de lo anterior, como una herramienta para el logro de los objetivos.

Además de los temas anteriores, se debe visualizar la importancia de interesar al alumno y lograr que atienda la escuela como una salida a sus posibles conflictos de vida, la cual lo va a beneficiar por siempre. Un estudiante motivado y con actitud positiva favorecerá su proceso enseñanza-aprendizaje y por lo tanto un buen clima de trabajo.

Para que esto se lleve a cabo es imprescindible que la plantilla de profesores se comunique, alíen y tomen las mismas medidas de convivencia y acuerdos de tolerancia, de esta forma los estudiantes sabrán a qué atenerse en cuanto al respeto de las reglas y límites.

El punto anterior es una gran estrategia para que los alumnos trabajen con interés y se apeguen a la normatividad, ya que los valores se van dando naturalmente evitando un clima autoritario que provoque fricciones. Es importante ser flexible en cuanto a la clase de liderazgo que se implementa en las escuelas ya que este debe ser variable según las circunstancias

y el tipo de trabajo que se esté realizando.

En ocasiones se debe utilizar el sistema de liderazgo autocrático, es decir el profesor deberá guiar y tomar las decisiones pertinentes para el buen resultado de las actividades. Por otra parte, habrá momentos en que se podrá poner en práctica el liderazgo democrático, ya que este fomenta la participación del grupo, fomenta el interés y los hace partícipes de la organización del trabajo a todos los participantes.

El liderazgo socioemocional, es también un tema importante en el trabajo para el buen desarrollo del clima. López y Cols (2006, p. 122) proponen un programa de bienestar en los centros educativos, el cual esté orientado a potenciar los recursos de los estudiantes para el logro de su propio bienestar y así mismo el bienestar de los demás, (“Si tú estás bien, tu entorno va a estar bien”) y por lo tanto el clima en el aula estará bien. Si el sistema educativo logra solventar en cierta medida las carencias socioemocionales de los estudiantes, se conseguirá darles los recursos adecuados para afrontar su vida, las relaciones sociales y emocionales a las que se enfrenten y se alcanzará el bienestar colectivo dentro del aula y en la sociedad.

CONCLUSIÓN

Como resultado del presente trabajo, se puede concluir que, para implementar un clima adecuado, es necesario e importante el logro de una convivencia en el entorno escolar basada en los valores, involucrar en este proceso a todos los factores que incluyen el sistema educativo: la sociedad, la familia, la escuela, el profesor y por supuesto el alumnado, factor que da como resultado el éxito del alumno.

Es importante trabajar con las nuevas generaciones para despertar su interés por la adquisición de valores ya que estos influyen de forma determinante su actuación y, por lo tanto, modificación del clima de trabajo dentro de la escuela y, por ende, dentro de la sociedad en la que se desenvolverán en un futuro como profesionistas.

Que los jóvenes adquieran consciencia de que la adquisición de nuevos conocimientos y ampliar su visión como ciudadanos del mundo, requiere trabajo y dedicación y un gran esfuerzo no sólo por parte del

profesor sino de todas las personas y sectores que componen la sociedad y con las que el joven convive y participa diariamente.

No debemos perder de vista la importancia de los agentes que directa o indirectamente influyen en el aprendizaje diario del alumno, debido a que todos en conjunto formamos e intervenimos en una sociedad de aprendizaje, formamos parte del proceso. Por lo que es importante que cada individuo asuma con responsabilidad el rol que le corresponde, participando dentro de este con compromiso y con base en los valores.

El presente documento enfatiza la importancia del clima aula y la solvencia de necesidades de un clima adecuado, ya que, si el clima dentro del salón de clases no es sano, influye directamente en la convivencia y el humor de los estudiantes y, por lo tanto, en la forma que los alumnos perciben a sus compañeros, su entorno y como consecuencia determina el ambiente inclusivo durante las sesiones de clase.

Se puede considerar a modo de conclusión que, para mejorar el clima en las aulas, se tienen que hacer modificaciones a cada sesión de acuerdo a las necesidades, características y humor del grupo. Sin perder de vista el entorno físico como día, hora de la clase, tomar en cuenta factores y necesidades como la iluminación, acústica, temperatura y amplitud del aula, el cansancio e incluso si la clase anterior fue motivante o no para los jóvenes y de esta forma no conflictuarse con ellos.

La aplicación de diversidad de estrategias, como la movilidad de las mesas y alumnos, observación y modificación del entorno físico del grupo, además del uso y variedad de recursos materiales, también beneficia positivamente el clima.

Con la experiencia se descubre que la competitividad natural y la necesidad de los jóvenes de ser escuchados, se puede utilizar como medio para fomentar la participación y la convivencia, dejando de lado los prejuicios que pudieran tener y esto ser causa de la división dentro del grupo, lo que mejora en gran medida el clima dentro del aula. También es importante mencionar que este recurso debe ser tratado con sumo cuidado por la escuela para evitar conflictos, para esto es necesario el conocimiento pleno del grupo y de los antecedentes y características de cada

uno de los alumnos en lo individual para saber cómo actuar en cada caso en específico.

El llevar a la práctica lo mencionado y plasmarlo en este documento, fue una experiencia enriquecedora, ya que uno como docente se ve en la necesidad de observar a los alumnos en su actuar personal y en la forma en que conviven con sus compañeros a la hora del trabajo de grupo. Este tipo de investigación lleva a la adaptación de recursos, que en ocasiones llegan a ser muy variados y diferentes a los que ellos estaban habituados, no sin perder de vista el apegarse a los objetivos esperados por los planes y programas.

También uno como docente puede notar que se aprende al igual que ellos, a diseñar e improvisar recursos en caso de que las actividades no funcionaran para ciertas condiciones específicas que presentara el grupo y, de esta forma, lograr alcanzar los propósitos establecidos.

La comunicación es imperativa entre todos los agentes educativos, sociedad, padres de familia, autoridades escolares y administrativas de la escuela, el profesor y los estudiantes. Estos deben estar pendientes de la vigilancia de las normas como prevención de cualquier tipo de violencia, tratar de adaptar la educación a los cambios sociales de nuestra actualidad evitando a toda costa la exclusión y adoptando medidas de aprendizaje cooperativo, con trabajo en equipos mixtos y heterogéneos. Ya que lo anterior fomenta las habilidades sociales y de convivencia para desarrollar en los estudiantes actitudes de inclusión y cuestionar acciones de justicia.

BIBLIOGRAFÍA

Arón, A. M., y Milicic, N., (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Santiago de Chile, Ediciones UC.

Barreda Gómez, S. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta. (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria, España. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>

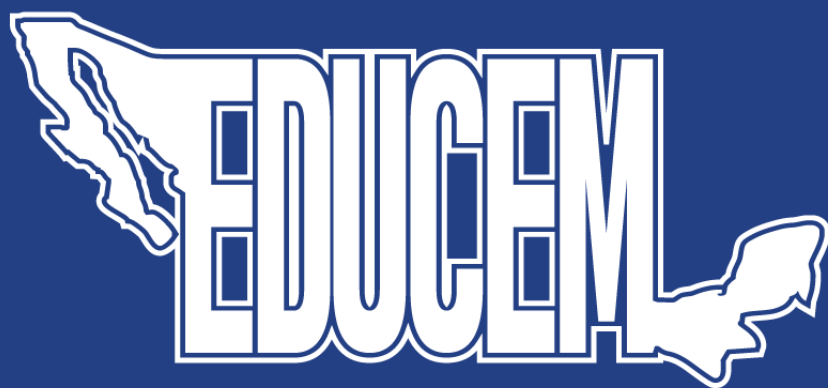
Hargreaves, D. (1986). Las relaciones interpersonales en la educación. Madrid, Narcea.

Howard, E., Howell, B., y Brainard, E. (1987). Handbook for conducting school climate improvement projects. Indiana, PHI Delta Kappa Educational Foundation.

Manzanares, M., (2010) Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución. Madrid, Wolters Kluwer.

Romero Ariza, M. & M., Pérez Ferra. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. Revista Iberoamericana de Educación (51), 87-105.





**INSTITUTO UNIVERSITARIO
DEL CENTRO DE MÉXICO**