



BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ.

TITULO: La educación para el desarrollo personal y la convivencia

AUTOR: Ma.Socorro Ramírez Vallejo

FECHA: 10/19/2020

PALABRAS CLAVE: Convivencia escolar, Desarrollo personal, Innovación, Educación primaria, Mejora

I

La educación para el desarrollo personal y la convivencia

Ma. del Socorro Ramírez Vallejo¹

Introducción

Las escuelas experimentan nuevas problemáticas, derivadas de la crisis social, familiar, económica y personal por la que atraviesa la sociedad actual. Al intentar resolver estas problemáticas utilizan los mismos métodos tradicionales a los que están acostumbradas, pero esto en lugar de ayudar, afecta a sectores importantes del alumnado, aumentando el fracaso y la exclusión social (Sánchez, 2006). Los profesores sienten que los problemas sociales que se reflejan en las aulas los rebasan porque no cuentan con las competencias personales y profesionales para afrontar los problemáticas emergentes del siglo XXI.

Una de las mayores preocupaciones en el ámbito de los centros escolares es el deterioro que se ha producido de la convivencia. Para comprender

1. Es Doctora en Innovación y Formación del Profesorado por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Líder del Cuerpo Académico: Temas Emergentes en Educación Básica reconocido por el Programa del Mejoramiento del Profesorado (PROMEP). Profesora-investigadora con perfil PROMEP. Actualmente es Directora de la División de Estudios de Posgrado de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí (BECENE). Coordinadora de esta investigación, en ella participaron como parte del equipo de investigación: Rocío Janette Moreno Medina y Martha Lucía Valdez Vargas, egresadas de la Maestría en Educación Primaria de la BECENE.

mejor esta realidad y poder intervenir en ella, fue necesario incursionar en los procesos sociales de la escuela y del aula. Adentrarnos en la cotidianidad nos permitió obtener información y tener una mayor comprensión del clima escolar caracterizado por diversos tipos de violencia y los factores que influyen en su configuración. Los hallazgos derivados de esta primera fase nos sirvieron de base para emprender acciones conjuntas con los actores tendientes a mejorar la convivencia en la escuela y en el aula.

Por otro lado, de acuerdo a Sánchez (2006), la necesidad de no quedarnos en el plano comprensivo, nos llevó a progresar en el conocimiento de actuaciones que fortalecen la convivencia y la cultura de la paz. En este sentido, el segundo momento de la investigación se centró en el diseño y desarrollo de un plan de convivencia en el que participaron los diferentes actores. El análisis y evaluación continua de las acciones, permitía establecer con los docentes y directivos algunos compromisos para avanzar en la mejora de la convivencia en la escuela.

En esta investigación partimos de la premisa de que la calidad educativa implica, además del desarrollo de competencias de carácter cognitivo, el logro de habilidades para el desarrollo personal y la convivencia. Estos dos importantes pilares de los cuatro que sostienen la educación, de acuerdo a la UNESCO, son elementos sin los cuales el conocer y el saber hacer no pueden consolidarse plenamente.

Optamos en este estudio por plantear la convivencia en sentido positivo porque involucra una connotación más formativa. La convivencia pacífica se potencia con una organización escolar efectiva donde se involucra a la comunidad educativa en la planificación, desarrollo y evaluación de acciones conjuntas. No obstante, el aula es el lugar privilegiado donde se concreta la educación para la convivencia y el desarrollo personal de los alumnos, gracias a la mediación oportuna del profesor.

El contenido de este capítulo lo hemos estructurado de la siguiente manera: Se inicia con los referentes teóricos que incluyen antecedentes del tema de estudio y los conceptos claves. En un segundo apartado se dan a conocer los referentes metodológicos que incluyen la metodología de estudio, las preguntas, los propósitos y las técnicas e instrumentos de recogida de información. El tercer apartado contiene los resultados de la investigación y

concluimos con un apartado con las síntesis de los principales hallazgos de la investigación y algunas conclusiones finales.

Antecedentes

El interés por estudiar el tema de la convivencia y promoverla en las escuelas es relativamente reciente. Los estudios realizados hasta finales de la década de los ochenta se centraban más en el tema de la disciplina, entendida como el conjunto de normas que orientaban la actuación de los estudiantes y mantenían el orden para lograr un clima positivo en la escuela y en el aula. Desde esta perspectiva, la autoridad del directivo y del profesorado, así como las adecuadas relaciones interpersonales se basaban y alcanzaban mediante la imposición de la norma.

El planteamiento de Ausubel (1961) respecto a la disciplina democrática se convirtió en un referente para conceptualizar actualmente la convivencia como un medio para lograr la socialización y el desarrollo de la personalidad del individuo. En este sentido, consideramos que el comportamiento individual repercute directamente en lo grupal. Con ello, la convivencia deja de verse como un problema individual y se convierte en un problema social.

El estado actual del conocimiento sobre disciplina, violencia y convivencia (Furlán y Spitzer, 2013) refleja que la mayoría de las investigaciones se centran en el tema de la violencia, de los conflictos en la escuela y de la disciplina, pero menos en la convivencia. Pareciera que a los investigadores les preocupa más los hechos violentos que son más evidentes, que los sucesos pacíficos. En las relaciones interpersonales como una manifestación de la convivencia puede haber desacuerdos, malos entendidos, diferencias que pueden generar conflictos personales.

Aludir a los problemas de violencia en las escuelas suele llevar implícita la idea de que la convivencia en los centros es una cuestión que depende de forma casi exclusiva de los alumnos, obviando el hecho de que la convivencia en los centros es algo más complejo que las manifestaciones más extremas de la mala relación (Rodríguez, 2003, p. 145).

Convivencia, disciplina, problemas de comportamiento, conflicto, maltrato, violencia en las escuelas, abusos, problemas de conducta, autoridad, ansiedad o malestar en los docentes, son conceptos que aluden de alguna forma a un mismo problema. Coincidimos con Rodríguez (2003) en que la convivencia en los centros o el clima de convivencia es el concepto más inclusivo de todas las circunstancias que enmarcan las distintas denominaciones.

El desarrollo personal y para la convivencia, de acuerdo a la reforma actual de la educación primaria en México, se integra curricularmente en las asignaturas de educación física, educación artística y formación cívica y ética; sin embargo, para alcanzar mayores logros es importante integrar estas temáticas en las diferentes asignaturas del currículum con el fin de estimular las potencialidades de los alumnos para que sean mejores como personas y como ciudadanos (Martínez, 2008). La transversalidad y el trabajo por proyectos son metodologías que contribuyen al fortalecimiento de la convivencia y éstas involucran no sólo a los grupos, sino a la misma institución.

Referentes teóricos conceptuales

Coincidimos con Cava y Musitu (2009), que hablar de convivencia pacífica adquiere un sentido más educativo, donde el conflicto es un signo de diversidad y una oportunidad de crecimiento. Esta orientación nos lleva a conceptualizar la convivencia como el conjunto de relaciones interpersonales donde se ponen en juego y fortalecen las competencias sociales, emocionales y axiológicas que inspiran a los sujetos en interacción a tener un comportamiento prosocial y trabajar de manera colaborativa para crecer y desarrollarse integralmente.

La convivencia pacífica se convierte en una condición necesaria para que se dé el acto educativo, por ello es un objetivo igual o más importante que los propios contenidos curriculares. La convivencia se aprende y el aula es el lugar apropiado para hacerlo a través de un modelo integrado en las actividades de enseñanza aprendizaje donde el profesor es el mediador, facilitador y regulador de dicho proceso. Para aprender a convivir, profesores y alumnos

requieren necesariamente de relacionarse con los demás, poner de lado una parte de sus diferencias en función de poder sostener el contacto con el otro.

En la primera fase de este estudio, nos enfocamos al clima escolar donde se reconocieron algunos factores de la organización de la escuela, así como de la metodología y persona del docente como favorecedores u obstaculizadores de la convivencia. No por ello soslayamos los factores externos que estaban influyendo, pero para este estudio sólo nos enfocamos a los ámbitos escolar y áulico por la relevancia que tienen en la generación de contextos que permitan la sana convivencia. Al respecto Jares (2009), señala que:

circunscribir las causas de la violencia, como de la indisciplina, a los factores externos soslayando las variables pedagógicas y organizativas del centro, no sólo es un error de bulto o una coartada peligrosa, sino que deja a los centros en una situación muy delicada para encarar esta problemática. (p. 65).

El autor no deslinda la responsabilidad del problema de convivencia a la escuela o a los profesores, como suele suponerse. Es evidente que muchas de los problemas de disciplina tienen sus causas y soluciones fuera del centro escolar, pero para este estudio nos centramos sólo en los factores endógenos que atañen a la escuela y al quehacer profesional como: la metodología didáctica, la forma de organizar la clase y el centro, el tipo de interacciones de los docentes con los estudiantes, las normas que se establecen y aplican. Valorar la influencia pedagógica en la mejora o bloqueo de la convivencia pacífica partió de preguntarnos: ¿Cómo se explica la diferente actuación y actitud de los estudiantes en un mismo grupo ante la intervención de diferentes profesores?.

De acuerdo con Cava y Musitu (2009), la convivencia conjuga el funcionamiento del aula y la comunicación que se da entre los sujetos. Esto tiene que ver con las normas que democráticamente se establecen en el grupo y su debido cumplimiento, la apertura en la comunicación, la relación afectiva entre el profesor y los alumnos y la organización del grupo para su adecuada participación. Además se requiere que el docente planifique su enseñanza de forma estructurada y variada, con una metodología participativa y activa, que atraiga el interés de los estudiantes.

Investigación para la Innovación

Como se vive el clima socioemocional en el aula, éste influye de alguna manera en el desempeño del niño y su permanencia en la escuela (Fierro, 2012). Los alumnos perciben y viven en el salón de clases la aceptación o el rechazo del profesor, se sienten valorados o ignorados, juzgados, agredidos o amados. Es claro que los ámbitos socioemocional y afectivo que permean en la práctica docente, tienen estrecha relación con la convivencia para el desarrollo equilibrado del niño, son señales de identidad, como afirma Jares (2009), “tanto en su acepción de contenido como de continente” (p. 28).

Ubicándonos en el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, el aula es un sistema social abierto influenciado por un contexto más amplio como es la familia, la escuela, la comunidad, la sociedad, que poseen ciertos valores que inciden en el aula. Por otro lado, hay una mutua influencia, porque la escuela también incide en la familia y en la sociedad. De ahí la necesidad de que haya una comunicación fluida entre la familia y la escuela para que los valores que aprendan los estudiantes en uno y otro contexto sean congruentes, o como señalan Cava y Musitu (2009) que no entren claramente en conflicto.

Para la intervención, tratamiento y comprensión de la dimensión personal del docente retomamos el enfoque de Runkel (2007), el cual se ocupa del profesor y no de los alumnos, como otras propuestas clásicas de intervención. Desde esta perspectiva, lo más importante que un docente puede hacer por sus alumnos es aprender a centrarse en sí mismo; al hacerlo, podrá tener una relación más saludable y más feliz con ellos y con todo su entorno escolar.

Consideramos que el cambio en el aula empieza por los profesores porque son los líderes creadores de contexto, sin embargo, ¿qué tanto están emocionalmente preparados para estar frente a la clase? El docente debe aprender a relacionarse con sus estudiantes de un modo relajado, tomando el gobierno de sus propias respuestas emocionales, independientemente de cómo elija comportarse el estudiante. Cuando se trata de tener excelentes relaciones, el peor enemigo es la reacción emocional. Los docentes que se ponen reactivos, se vuelven regresivos. Esto es, se achican a un nivel inmaduro de funcionamiento.

Favorecer la convivencia en la clase no implica que los docentes sean permisivos y aprueben todo lo que hagan sus alumnos. Runkel (2011) afirma que los niños y jóvenes quieren docentes que puedan mantenerse tranquilos,

aún cuando las cosas no resulten como se esperaba. El reto entonces es que el docente sea capaz de crear un ambiente amistoso, lleno de respeto mutuo y cooperación en el aula. Para ello, en vez de tratar de controlar ansiosamente a sus alumnos, el docente debería enfocarse en lo que sí puede hacer que es calmar sus propias reacciones emocionales.

Al hablar de una enseñanza libre de gritos, Runkel (2011) hace referencia a los diferentes grados de ansiedad que los docentes viven respecto a sus alumnos y sus elecciones, y no saben qué hacer al respecto. De manera inevitable, están tan enfocados en sus alumnos que no se dan cuenta cuando la ansiedad se apodera de ellos y se vuelven reactivos. Los gritos es la reacción más popular, pero el autor no se refiere sólo a esta reacción como tal, también alude a otras como: desconectarse de la situación, sobreproteger o sobrecompensar o simplemente darse por vencido y continuar cediendo. El docente tendría que preguntarse: ¿estoy emocionalmente preparado para estar frente a la clase?.

Binaburo (2011) coincide con Runkel (2011) respecto a la responsabilidad del docente en la generación de ambientes socioafectivos y de aprendizaje en el aula. Plantea el desarrollo de la autoestima desde el interior de cada ser humano, a fin de abordar de manera más creativa los conflictos y superar las tensiones diarias. La tranquilidad y el equilibrio emocional son fundamentales para que el docente logre atender las necesidades básicas de los alumnos, tales como: sentirse aceptado, sentirse valorado, sentirse seguro y competente. La implicación pedagógica que conlleva la atención de estas necesidades tiene que ver con la demostración de afecto al alumno, elogiarlo, reconocerle sus logros y hacérselos ver, evitar ridiculizarlo o evidenciarlo, reconocerlo como especial, aceptarlo como es, confiar en sus capacidades, tratarlo como diferente, ayudarlo a que evalúe su conducta, darle responsabilidades para desarrollar su autonomía, permitirle que exponga sus creencias, tener actitudes de paciencia, tolerancia y respeto, entre otras.

La generación de los ambientes socioafectivos en el aula, como hemos señalado, es responsabilidad del docente. La manera como les habla a los estudiantes y las expresiones que utiliza reflejan su estado de ánimo y su yo interior. El educador que busca el bien de sus alumnos, evita hacerles comentarios negativos, evidenciarlos cuando algo no les sale bien o han

fallado en alguna tarea. Además pone en práctica la escucha activa de los educandos y trata de comprender sus sentimientos; reconoce las capacidades de sus alumnos, lo que mejor saben hacer y busca potenciarlo; estimula su empeño y su progreso y no sólo los resultados de su trabajo cuando está bien. El elogio y la estimulación van de la mano. El primero se centra en los resultados y el segundo en el progreso logrado (Ovejero y Rodríguez, 2011).

Otra categoría que identificamos en este estudio es el componente pedagógico de la práctica docente que se da en el espacio del aula, el cual concebimos como el espacio privilegiado para aprender y convivir; y el profesor como facilitador y mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Referido a lo pedagógico resaltamos la organización mediante grupos cooperativos como una forma de potenciar la convivencia entre los estudiantes y prevenir la violencia. El uso de estrategias cooperativas en el aula potencia la capacidad natural de los seres humanos para trabajar en grupo, lo cual trae grandes ventajas para la enseñanza, el ámbito socioafectivo y el aprendizaje.

Dentro del desarrollo de la autoestima los alumnos presentan necesidades básicas como el sentirse aceptados, valorados, seguros y competentes. De ellas se deriva una implicación pedagógica que involucra la persona del docente. En este sentido, Binaburo (2012) sugiere una actuación adecuada del docente, de acuerdo con cada una de esas necesidades:

- a) ante la necesidad de aceptación: demuestre el afecto al alumno, se relacione con él mediante la mirada y la conversación, le exprese lo bien que se siente con él o ella, elogie sus buenas acciones, evite preguntar a los alumnos tímidos y trate de platicar con ellos fuera del aula.
- b) ante la necesidad de sentirse valorados: aceptarlos tal y como son y tratarlos como diferentes a los demás, y hacerles ver que es natural tener gustos y opiniones distintas de los otros, exponer sus actitudes positivas ante sus compañeros, permitir que hagan las cosas a su manera; mostrarles confianza y apoyo; conducirlos a la evaluación de su conducta sin guiarlos a sentimientos de culpa.
- c) ante la necesidad de sentirse seguros: ayudarles a exponer sus creencias y a que se planteen objetivos posibles a corto plazo, darles responsabilidades para desarrollar su autonomía; tener actitudes de paciencia, tolerancia y respeto hacia los alumnos.

- d) ante la necesidad de sentirse competente: comunicarle las expectativas de logro; organizar actividades de complejidad gradual, empezando por las más sencillas y darles distintas opciones; entrenarles a ejercer su responsabilidad.

Además de atender las necesidades de los estudiantes respecto al ámbito personal, no se puede dejar de lado la tendencia natural del niño como ser humano para trabajar en grupo y conseguir aprendizajes cooperativos. El trabajo en equipo en el aula es una de las categorías que enfatizamos en la intervención docente para la mejora de la convivencia. Investigaciones muy recientes sobre programas para mejorar la convivencia escolar y prevenir la violencia, subrayan los beneficios que trae el trabajo colaborativo para la persona como para el grupo.

Algunas de las condiciones que Binaburo (2011) sugiere para el trabajo en equipo son las siguientes: grupos heterogéneos por género, rendimiento escolar, diversidad de habilidades; el tamaño del grupo de manera impar (tres a cinco); la duración del grupo, la organización del equipo en el espacio del aula, las funciones y responsabilidades, las instrucciones claras y precisas, la función del profesor y la evaluación del proceso grupal. Estos elementos fueron un referente para que los profesores planearan la organización de su grupo y a la vez fueron los indicadores que guiaron la autoevaluación de los docentes respecto al trabajo en equipo con sus alumnos.

Escenario de la investigación

El plantel donde se realizó la investigación es una escuela de organización completa, situada en una zona urbana, es de régimen público y de turno vespertino. Está compuesta por doce grupos de 25 a 30 alumnos, dos grupos por grado. Cada grupo es atendido por un profesor de grupo titular y 5 profesores de asignaturas especiales.

La plantilla está constituida por 25 miembros de personal docente, de los cuales 12 son titulares de grupo; 3 de personal de apoyo USAER, 2 de personal directivo, 5 docentes de actividades especiales y 3 de personal de apoyo.

Entre sus estudios, la mayoría cuenta con licenciatura, uno con maestría, uno con doctorado.

La violencia y la agresividad en las relaciones interpersonales que se viven en muchas de las colonias de las que proceden los alumnos, se trasladan en muchas ocasiones a la escuela. Esto se observa en las situaciones de violencia entre iguales, violencia hacia el profesorado, violencia hacia los espacios y materiales. Según Vaello (2010) “detrás de los comportamientos agresivos de nuestros alumnos/as se encuentran disfunciones de las relaciones interpersonales basadas en el aprendizaje de patrones agresivos en el día a día en las relaciones familiares y/o en el entorno” (p. 19).

Opción metodológica

La investigación parte de un planteamiento que busca comprender la realidad educativa concreta con una intención transformadora, sin pretender la búsqueda de las relaciones causa-efecto. Este tipo de investigación está fundamentalmente dirigida a la resolución de un problema o mejora de una situación específica de la realidad. Consideramos que el cambio para que sea significativo, sólo puede provenir de los propios afectados por la problemática en particular. La investigación desde esta perspectiva concibe la realidad de manera dinámica donde un sujeto puede acercarse con una mirada investigativa e integrarse en su dinamismo, no sólo para entenderla, explicarla y aprehenderla, sino también para generar cambios en ella mediante el involucramiento y participación de los actores.

Este estudio comprendió dos momentos que componen un continuum. El primero abarcó un periodo de seis meses de trabajo de campo. En este tiempo se realizó un estudio exploratorio con un enfoque metodológico mixto, lo cual permitió tener una visión global y analítica del objeto de estudio. Las técnicas e instrumentos a los que recurrimos fueron: la encuesta, la entrevista, la observación, el buzón de convivencia y la autoevaluación. Con los resultados de la investigación se trabajó con los actores una propuesta enfocada a mejorar el problema de convivencia en la escuela y en el aula.

El segundo momento de la investigación abarcó el periodo de un año, correspondiente al ciclo escolar 2012-2013. Durante este tiempo se trabajó

de manera conjunta con los actores de la escuela en la elaboración, desarrollo y evaluación de un plan de convivencia, y de manera paralela se recabó información sobre lo que iba aconteciendo para compartirla y enriquecerla con la mirada de los profesores y directivos.

Las técnicas e instrumentos que utilizamos en la obtención del información fueron: la observación, la entrevista semiestructurada e informal, grabaciones de clase, entrevistas de focalización, listas de cotejo para la autoevaluación docente, buzón de la convivencia, elaboración de cartas de los estudiantes para sus maestros, técnica del semáforo para evaluación del plan de convivencia y videograbación de las sesiones del taller. Esta diversidad de recursos metodológicos nos permitió tener una mayor comprensión del problema y afinar las estrategias para mejorar las situaciones que se iban presentando.

Dentro de las acciones del plan de convivencia se estableció la capacitación de los docentes y de ahí se desprendieron compromisos para trabajar en las aulas. A partir de los aspectos tratados teóricamente en el taller y los compromisos establecidos, se dio acompañamiento a los profesores por parte del equipo de investigación que consistió en la grabación de la clase, la entrevista de realimentación mediante el video, y un instrumento de autoevaluación, previa programación acordada con los docentes.

Preguntas y objetivos de investigación

Nuestra principal preocupación e interés en este estudio se basó en las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo hacer para que los profesores logren un mayor compromiso con la educación integral de sus alumnos y se impliquen en la mejora de su desarrollo socio-emocional?
- ¿Qué transformaciones o mejoras se generan en el clima social de la escuela y en la práctica docente a partir de la intervención educativa para el desarrollo personal y de convivencia positiva?

- ¿Cómo generar una propuesta de convivencia en donde se dé la participación conjunta de los actores educativos para construir un contexto escolar favorecedor del desarrollo personal y la convivencia sana?

Los objetivos que nos planteamos en estrecha relación con las preguntas son los siguientes:

- Mejorar la convivencia escolar y áulica a partir de los aportes de los actores y los estudios actuales dentro de un ambiente de colaboración y reflexión sobre las implicaciones personales, pedagógicas y de organización en la práctica educativa.
- Valorar de manera continua las mejoras obtenidas en la convivencia dentro del contexto escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la puesta en marcha del plan de convivencia sugerido por el personal de la escuela y el equipo de investigación.

La organización escolar

En el proceso de fortalecimiento de la convivencia en la escuela encontramos que la organización entre los profesores y directivos es fundamental. Cada uno de los actores desde su función requiere asumir un liderazgo en beneficio de la escuela y el logro de los objetivos y metas planteados. El desarrollo del liderazgo pedagógico y directivo para la gestión de la convivencia en el centro escolar implica poseer un conocimiento básico sobre los aspectos claves relacionados con el tema, habilidades para el trabajo grupal y coherencia de vida. Gestionar la convivencia de forma participativa, conlleva la creación de equipos de trabajo que compartan responsabilidades y que se les dé seguimiento y apoyo, elaborar un proyecto común con las aportaciones de todos los profesores y compartir el poder en la toma de decisiones.

Para mejorar la realidad escolar y lograr el aprendizaje de la convivencia, partimos de que es una tarea que no se puede improvisar, ni sujetar a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario, necesita de una planificación, tanto para el espacio del aula como de centro, y es necesario tener en cuenta a los tres protagonistas principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y madres/padres de familia. (Jares, 2009).

El diseño del plan de convivencia

Para impulsar la convivencia en la escuela desde una perspectiva pacífica, se diseñó un plan por parte del colectivo de profesores y la directora de la escuela. Durante el ciclo escolar 2012-2013 la institución fue transitando paulatinamente de un modelo punitivo a un modelo de gestión de la convivencia, aunque no significa que se haya logrado completamente, pero hubo una mejoría, como veremos más adelante. En este periodo se dio un impulso a la creación de equipos de trabajo mediante la elaboración y el desarrollo del plan de convivencia.

En la construcción del plan, el profesorado y los directivos consideraron como parte del diagnóstico la información generada en la primera fase de la investigación, la cual fue analizada y valorada por los profesores, directivos y la supervisora escolar en una reunión que se llevó a cabo al final del ciclo escolar anterior. Los datos se enriquecieron con las aportaciones del colectivo de docentes y se estableció el compromiso de iniciar un plan de mejora de la convivencia. Fue hasta el mes de octubre que la directora convocó a los profesores a una reunión de consejo técnico para concretar el compromiso pactado. En esta reunión la subdirectora y un profesor, que conformaban el comité de convivencia junto con la directora, presentaron en filminas el diagnóstico de la escuela (ver tabla No. 1):

Tabla No. 1. Diagnóstico del clima de convivencia escolar

RESULTADOS DEL ESTUDIO DIAGNÓSTICO		
DEBILIDADES	FORTALEZAS	COMPROMISOS
Resultados no satisfactorios en las soluciones de algunos conflictos entre alumnos.	Disposición para propiciar la comunicación. Disposición para trabajar en colaborativo.	Propiciar la comunicación. Continuar en forma más comprometida con juegos y actividades.

continúa...

Investigación para la Innovación

Tener mucha comprensión, tolerancia y paciencia con los alumnos.	Propiciar la reflexión en los alumnos.	Realizar una planificación adecuada con la previsión de recursos.
En la convivencia entre el personal docente y alumnos.	Disposición de diálogo con los alumnos que manifiestan problemas de conducta.	Analizar, estudiar e implementar las estrategias más adecuadas para mejorar la convivencia así como el resultado en los aprendizajes esperados.
Algunos casos evidenciaron a los alumnos que manifestaron mala conducta.	Disposición al compromiso para fomentar los valores.	Fomentar el aprendizaje colaborativo.
El ser empáticos con los alumnos.	Implementación de juegos y actividades recreativas.	Actualización para mejorar el desempeño como docente.
Propiciar la democracia.	Disposición al cambio.	Actuar con comprensión, empatía, tolerancia hacia los alumnos.
Falta de actualización.	Criterio para aceptar debilidades.	Realizar actividades donde se involucre a padres de familia.
Práctica de clases dinámicas.		Optimizar los tiempos dedicados a trabajo académico
Se cuenta con teoría e ideas innovadoras pero no se ponen en práctica.		

Fuente: Elaboración con datos recabados del diagnóstico.

Con base en el análisis de esta información los profesores sugirieron diversas acciones, algunas de ellas derivadas de las propuestas planteadas por el equipo de investigación. En esta parte del diseño del plan, el equipo de profesores mostró su capacidad para gestionar la convivencia de manera participativa, creando equipos de trabajo con responsabilidades comunes y un comité de convivencia formado por un profesor, la directora y la sub-

directora, quienes fueron los responsables de dar seguimiento y apoyo a la realización de las actividades.

El objetivo del plan de convivencia quedó establecido de la siguiente manera: “Mejorar el ambiente escolar entre alumnos, maestros y padres de familia, implementando estrategias, acciones en el aula y escuela para tener una convivencia con valores.” Otros de los componentes del plan fueron: la misión y visión de la escuela, las acciones, los responsables, los periodos de realización, los indicadores de logro y el seguimiento y evaluación. Algunas de las actividades que se planearon y que se llevaron a cabo, fueron las siguientes:

- 1) Pasar periódicamente una película de acuerdo al grado pero con temas que fortalezcan la práctica de valores.
- 2) Muestra interna de poesía, canto, villancicos, pastorelas.
- 3) Crear espacios de reflexión para que los niños se sensibilicen sobre su comportamiento.
- 4) Activación colectiva.
- 5) Juegos de mesa.
- 6) Escenificaciones de cuentos y fábulas.
- 7) Reflexiones de práctica docente.
- 8) Evaluación del plan.

En la primera reunión de evaluación y seguimiento del plan de convivencia, los profesores expresaron que habían diseñado un plan muy ambicioso, por lo que resultaba difícil llevar a cabo todas las acciones que se habían planteado. Al paso del tiempo, algunas de las acciones no se realizaron “por falta de tiempo” o simplemente porque los responsables de ejecutarlas decidieron no hacerlo. Algunas de ellas fueron:

- 1) Implementar actividades para el control de las emociones del programa de escuela segura y de formación cívica y ética.
- 2) Crear comisiones como vigilantes del buen convivir por grados de acuerdo a la guardia que le toque a los docentes.
- 3) Realizar talleres y campañas de la no violencia de ningún tipo (Pegar carteles llamativos, ilustrados con dibujos o recortes en paredes de la escuela).
- 4) Juego de Rally.

Investigación para la Innovación

- 5) Ambientación con música relajante a la hora de recreo.
- 6) “Premio de la paz”, a alumnos destacados del mes. Reconocimiento al alumno más cortés.
- 7) Implementación de un reglamento escolar que favorezca la convivencia.

De este listado de acciones, hay algunas que lamentamos su falta de concreción en la práctica debido al impacto potencial que pudieron haber tenido en la mejora de la convivencia; sin embargo pueden servir de ejemplo para otros centros escolares interesados en este tema.

Además de las acciones que se programaron en el plan de convivencia, se integraron algunas otras como: pláticas a padres de familia, capacitación para los docentes sobre desarrollo humano, distribución de horarios entre los grupos para el uso de las canchas y apoyo psicológico a una profesora. La determinación de establecer horarios para el uso de las canchas se dio por parte de la directora, a raíz de que un niño se cayó al correr por la cancha y se rompió el tabique. Debido a este incidente, la directora habló con el alumnado y les prohibió correr en el recreo. Explicó a todos los alumnos que el receso sería sólo para lonchar y descansar. Fue difícil para los estudiantes acatar esta medida, sin embargo, ellos mismos reconocieron que era necesaria y se adaptaron a ella cuando los profesores los llevaban a la cancha a jugar según el horario establecido por la dirección.

El plan de convivencia en acción

Una de las primeras actividades que se realizaron y que unió a los profesores fue la pastorela, sobre todo por el trabajo de equipo que se generó entre grupos y profesores. Dedicaron días de descanso como los sábados, para ensayar, para elaborar la escenografía. Una profesora señaló que la actividad estuvo un poco desorganizada, pero lo importante fue que empezaron a trabajar como equipo y hubo una mejor convivencia:

Aunque sí, estuvo un poquito desorganizada a la hora de la presentación, pero en el trabajo de equipo, cuando los niños venían a trabajar, porque fueron niños de cuarto,

niños de quinto y niños de sexto los que participaron en un equipo grande; y aparte para la escenografía hubo participación por parte de los maestros de cuarto y de quinto donde estuvimos adornando y fue ahí donde vi una mejor convivencia, fue emotiva (EM).

Otra de las actividades que se llevó a cabo fue la activación física. El horario de esta actividad variaba de acuerdo a los horarios de la profesora de educación física y el profesor de danza, quienes eran los responsables de coordinar la activación. El personal de intendencia apoyaba llevando el sonido a la cancha y la mayoría de los profesores de grupo animaba la participación de los alumnos colocándose al frente de las filas y realizando los movimientos. Los beneficios que se obtuvieron a partir de implementar la activación física fueron, por un lado, que los maestros mejoraron su puntualidad porque debían estar a las 14.00 hrs. en la cancha con su grupo. Por otro lado, esta actividad se percibió por parte de los profesores como un espacio de encuentro de toda la comunidad escolar. Al respecto un maestro comentó:

Creo que fue primero un espacio donde todos nos reuníamos, sobre todo los niños. Hubo un poco de problema para ponerla en acción porque había bastante renuencia, incluso de los mismos niños, pero bueno creo que la actividad en sí misma tuvo un buen impacto (ET).

Otra de las actividades de gran relevancia para la mejora de la convivencia de los alumnos fue la semana deportiva. Las demostraciones de diversos deportes despertaron el interés de los alumnos, los que más les impactaron fueron Tae kwon do y patinaje. En el primer caso se les explicó a los alumnos que este deporte no era agresión sino el manejo de disciplina. Con esta actividad se descubrió que cuando se sale de lo común y cotidiano en las escuelas, los niños prestan mucho interés y emoción por las actividades. Eso hace que la relación con los maestros se vuelva más cercana, los niños se relacionan mejor entre grupos, se comunican más, y conviven positivamente.

El aula de reflexión se utilizó de manera esporádica. Una de las razones es que los maestros estaban acostumbrados a enviar a la dirección a los niños que habían cometido alguna falta, y por otro lado había docentes que no confiaban en el efecto de la mediación de la maestra en la mejora de la conducta del niño. De los casos que le enviaron, la profesora relató lo siguiente:

Investigación para la Innovación

Gustavo le pegó a otro compañero de cuarto año en los testículos y me los remitieron a mí. Me quedé con los dos, pero no hubo necesidad ni siquiera de utilizar ninguna palabra, porque Gustavo se dio cuenta del daño que hizo, estaba viendo cómo su compañero estaba sufriendo por lo que él había hecho (ER).

En este suceso se observa que estaba teniendo efecto en el niño el trabajo que la maestra titular estaba realizando en el aula. El alumno había aprendido a reflexionar sobre sus actos y reconocer que había actuado mal. La reparación del daño físico no se contempló como una forma de pagar las consecuencias de ese hecho, pero la actitud de arrepentimiento a partir de ver sufrir a su compañero es una consecuencia moral.

Durante el diseño y desarrollo del plan de convivencia los alumnos y maestros compartieron más a nivel escuela. Los comportamientos violentos fueron disminuyendo, se cambiaron las peleas físicas por juegos y diálogo entre los alumnos, de cierta manera los niños aprendieron a convivir en los espacios comunes, cosa que antes les causaba mucha tensión. Respecto a la convivencia entre los profesores, cambió la idea de concebirla sólo como actividad de tipo social a trabajar juntos por una meta común:

En el caso de los maestros pienso que trabajamos juntos de manera más continua. Digamos se ha vuelto un poco más la costumbre, antes eran la excepción, siempre se realizaban actividades más de tipo social, más nos fueron llevando a ello. Ya después se pasó a actividades un poquito más académicas, a organizar otras cuestiones y trabajar en colectivo. El hecho de implementar las acciones que plasmamos en el plan de convivencia había que trabajar todavía mucho más. Pero eso nos llevó a un impacto sobre el trabajo escolar (ET).

Las actividades recreativas donde tuvieron que mezclarse los niños con compañeros de diferentes grupos, ayudaron a que se fortaleciera la convivencia. Algo que llamó la atención fue que al final del ciclo escolar, cuando los niños se vuelven más inquietos, se observó un ambiente más tranquilo, a diferencia del año anterior donde se dieron múltiples actos de violencia. La violencia física, verbal y lúdica disminuyó notablemente en el patio de

recreo. Los niños se veían más tranquilos y “*no tan atrabancados que querían andar corriendo por todo el patio*”, señaló un profesor. También se observó que algunos niños, que generalmente no se juntaban, empezaron a reunirse y a convivir mejor. Esto favoreció también el ambiente de las aulas.

Hubo situaciones que se lograron disminuir, pero que no se lograron erradicar, por ejemplo, las diferencias entre los grupos pares, sobre todo los de sexto grado. Uno de los profesores externó: “*hay menos situaciones conflictivas pero aún por ahí habrá que ver cómo continuamos con las acciones*”. Las cosas cambian si los profesores se comprometen. Poco a poco los docentes, aunque en nivel diferenciado de compromiso, fueron aprendiendo a trabajar de manera más participativa, a colaborar y no sólo criticar, a unirse en la búsqueda de soluciones. Pasaron del plano de las ideas a la voluntad de construir entre todos la convivencia en la escuela.

Durante el desarrollo del proyecto de convivencia, como dice la parábola, fueron creciendo juntos el trigo y la cizaña. Mientras se implementaban acciones para promover la convivencia escolar, se desarrollaban a la vez acciones competitivas y en algunas ocasiones punitivas. En este caso, como bien afirman Ibarrola e Iriarte (2011), los alumnos recibían mensajes contradictorios porque, por una parte se pretendía generar un ambiente de menos violencia y de aprendizaje para la resolución de conflictos, y por otro se observaba que las acciones disruptivas o conflictivas se pretendían resolver a través del castigo o la reactividad del profesor.

La formación de los docentes se dio en tres sentidos: por un lado se trabajó con el taller “La enseñanza libre de gritos” que coordinaron los asesores de “Scream Free” que venían de la Ciudad de México. De manera complementaria se dieron las pláticas por parte de una psicóloga que fue invitada por la directora. También se acompañó la práctica docente de los profesores para su reflexión y mejora, a través de videgrabaciones e instrumentos de autoevaluación. Esto ayudó a que los docentes vieran los problemas desde otra óptica, menos centrada en las normas y más en sí mismos para aprender a gobernarse y evitar ser presas del enojo y de las emociones negativas que reforzaban la violencia que se pretendía mitigar en el aula y en la escuela. Se sugirieron además diversas estrategias para trabajar el abordaje de los diferentes conflictos en el salón de clases.

Investigación para la Innovación

La capacitación de la psicóloga impulsada por la dirección iba también en esa línea, darles orientaciones de cómo administrar el conflicto y las soluciones que se presentaban. Para algunas profesoras la plática de la psicóloga les ayudó a reflexionar sobre su actuar en el aula. Les impactó el que se les dijera que la manera en que habían sido tratadas, de esa manera trataban a los niños.

La reflexión de los profesores sobre sí mismos y la forma de actuar en el aula fue una forma de innovación educativa intencionada desde el equipo de investigación. No es común que en los centros escolares se destine un espacio para el análisis de la práctica docente y mucho menos que los profesores permitan que se les grabe para posteriormente analizar su propio actuar con el acompañamiento y asesoría de otra persona. Esto fue un logro en esta investigación porque los docentes abrieron las puertas de su aula para ser videograbados y observados por investigadores externos y en el mes de junio por la directora y subdirectora.

Al principio hubo cierta renuencia por parte de algunos profesores a ser grabados, aún cuando ya se había anunciado como una de las acciones del plan de convivencia. La resistencia se dio por la falsa idea de mostrar la grabación a otros y ser utilizada en su contra. Esto se fue superando al ver que se les hacía directamente a ellos la devolución de las videograbaciones, pero sobre todo, al mostrarles la mejora de su ser y actuar y el beneficio que estaba teniendo en la convivencia con sus alumnos. Aún cuando en diversas ocasiones la sesión de grabación o de análisis de su práctica se suspendió por cuestiones de la organización escolar o porque los profesores así lo decidieron, la reflexión de la práctica tuvo efectos positivos en la práctica de los profesores.

De acuerdo con Ibarrola e Iriarte (2011):

La reflexión del profesor sobre sus emociones negativas puede ser una vía de mejora de la relación con los alumnos y, en consecuencia, de la satisfacción con su propio trabajo pero al mismo tiempo el profesor necesita apoyo, así como conocer un amplio repertorio de estrategias de afrontamiento y gestión de la clase (Ibarrola e Iriarte, 2011, p.42).

Las grabaciones de clase y la autoevaluación de la propia actuación en el aula llevaron a los docentes a realizar algunas mejoras en el aula, que fueron un gran paso para la innovación. Para ello, como dice Pérez Esclarín (2004)

“se requiere una madurez honda, una coherencia de vida y de palabra. Y esta coherencia es imposible sin un permanente cuestionamiento de la práctica pedagógica” (p. 153).

El desarrollo del taller “La enseñanza libre de gritos”

Durante cuatro sesiones mensuales de tres y cuatro horas, se realizó el taller denominado “Enseñanza libre de Gritos” inspirado en los principios de “La paternidad libre de Gritos” del estadounidense Runkel (2011). El taller tenía como propósito que los profesores abrieran su mente y su corazón a una posibilidad diferente de ver los problemas de disciplina dentro del salón, además de fortalecer la parte emocional y personal, considerando que si éstas se potencian, todo lo demás se beneficia. En cada sesión se solicitaba a los profesores una tarea en donde se les invitaba a que se comprometieran a llevar a cabo las técnicas y actividades propuestas en el taller.

Las sesiones tenían la siguiente estructura: Actividades de apertura, presentación de ideas centrales, actividades de aplicación y actividades de tarea. Enseguida describiremos de manera sintética el desarrollo del taller.

Primera sesión.

Esta sesión tuvo como objetivos principales:

- 1) Entender lo que significa el término reactividad emocional y su relación con la construcción de interacciones positivas con los estudiantes en el salón y en la escuela.
- 2) Iniciar el proceso de aprendizaje que permita al maestro el control de su reactividad emocional, al manejar los problemas de conducta.

La sesión se inició con una dinámica de presentación de los asistentes en donde además de indicar su nombre y función en la escuela, se les pidió que expresaran cómo se sentían ante los problemas de disciplina y cómo se quisieran sentir. Los comentarios fueron los siguientes:

Investigación para la Innovación

Tabla No. 2. Respuestas de los profesores

<i>¿Cómo me siento ante la conducta en el salón de clases?</i>	<i>¿Cómo me quisiera sentir?</i>
Alegre.	Placentera.
Vacío.	Relajado.
Tranquila.	Más tranquila y relajada.
Muy tranquila.	Seguir con la misma tranquilidad.
Plena, aunque a veces me desespero.	Igual de plena aunque me desespere.
Muy cansada.	Menos cansada.
Satisfacción y estrés.	Más airoso.
Intenso.	Más relajado, menos cansado.
Tranquilo.	Tranquilo.
Neurótica.	Relajada.
Triste.	Contenta.
Incertidumbre y curiosidad (depende de la jornada).	
Contento.	

Fuente. Datos tomados de la sesión del Taller.

Como se puede observar en la tabla anterior, siete de los profesores se sienten mal, emocional y físicamente, ante la violencia en su grupo y ellos quisieran sentirse más relajados y tranquilos.

Expresar las emociones y sentimientos es una forma de lograr la alfabetización emocional de la que habla Goleman, a fin de entenderlos y auto-gestionarlos.

En la actividad de apertura se les pidió a los participantes que eligieran un problema de disciplina reciente y que expresaran lo que sintieron, así

como la parte del cuerpo en donde se reflejaba esa emoción. Las respuestas fueron las siguientes:

Tabla No. 3. Sentimientos de los profesores ante los problemas de convivencia.

<i>¿Qué sentí ante el problema de disciplina?</i>	<i>¿Dónde sentí la emoción en mi cuerpo?</i>
Molesto.	Lo siento general en la sangre en la cara.
Sentí preocupación.	Lo siento en el estómago, en la cabeza.
Enojo, vacío.	En la boca del estómago.
Tensión ante el enojo.	Dolor de cabeza.
Cuando los niños se están golpeando.	Impotencia.
Coraje.	En el pecho.
Impotencia.	En el estómago.
Avergonzada porque el niño se salió.	—
Impotencia porque el niño no pone atención.	En el corazón.
Impotencia.	En la espalda.
Desesperación, impotencia, porque me gustaría que los niños participaran más en la clase.	Lo siento en el pecho.
Enojo, coraje.	En el pecho.

Fuente. Datos tomados de la sesión del Taller.

Investigación para la Innovación

La cultura en la que vivimos no pone atención al cuerpo, y eso nos provoca ciertos males. Con esta actividad se pretendía que los docentes entendieran que el primer paso para mejorar el problema de convivencia es poner atención donde están sucediendo las reacciones emocionales. Una de las ideas principales detrás de la enseñanza libre de gritos es que los profesores deben aprender a ser conscientes de su propia ansiedad porque ésta puede convertirse en cansancio, enojo, desesperación. Entonces cuando se desconoce lo que está causando esa emoción, se termina diciendo cosas que no se querían decir o haciendo cosas que no se querían hacer.

En la parte de la presentación de las ideas centrales, según Runkel, se hizo ver a los profesores que si se ignora una conducta disruptiva del niño, pueden mantenerse tranquilos, pero no conectados con el alumno. Otra respuesta puede ser la discusión, el levantar la voz y con ello se conectan con el niño, pero no logran tranquilidad, ni relajación. Caer en este esquema implica perder como docente, porque se está en un estado de tensión todo el tiempo. Por ello es importante que el docente aprenda a enfocarse en sí mismo, poniendo atención en su sentir, ser consciente de su propia ansiedad para controlarla.

En la actividad de aplicación, se pidió a los profesores que se integraran en equipos y realizaran un plan de acción para enfocarse durante una semana en cada una de las estrategias para crear un clima social propicio en el salón y en la escuela: compartir el control, enfocarse en las fortalezas, apoyar las actividades, establecer relaciones auténticas, adoptar un sistema para la solución de los conflictos sociales.

De tarea se solicitó a los participantes que anotaran en un registro si cayeron en episodios de reactividad emocional, para ello se les pidió que hicieran tres entradas: descripción breve de la situación, reacciones emocionales experimentadas y resultado en el comportamiento del niño y del grupo. Además se les pidió elaborar un reporte breve de no más de una cuartilla, acerca de lo que vivieron al centrarse en las cinco estrategias para crear un clima social y emocional propicio.

Segunda sesión

Los propósitos planteados para la segunda sesión fueron los siguientes:

- 1) Describir las características emocionales de nuestras respuestas ante un problema de disciplina: miedo, rabia o enojo, tristeza, culpa, etc.
- 2) Identificar qué significa estar a cargo de nuestras emociones.
- 3) Iniciar el proceso de aprendizaje para mantenerse bajo control, pero conectado, ante los problemas de disciplina en el salón.

Las actividades de apertura consistieron en la proyección de un cortometraje del hombre increíble y después se dividió a los participantes en equipos de 5 personas para que describieran cada uno las respuestas emocionales que tienen ante los problemas de disciplina.

En la presentación de ideas centrales: con la ayuda de un *power point* se habló sobre las emociones que experimentan ante las interrupciones y actos de agresión o violencia, el significado de la frase “estar a cargo de nuestras emociones” y las estrategias para mantenerse controlado y conectado ante este tipo de problemas. Se presentaron además las estrategias para que los profesores trabajaran en el salón de clase con sus alumnos:

- 1) Centrarse en las fortalezas. Esta estrategia consiste en resaltar las fortalezas del niño y ayudarlo a trabajar en ellas.
- 2) Compartir el control. Cuando el maestro comparte el control, la autoridad, automáticamente los alumnos se comportan diferente porque se sienten involucrados, porque toman decisiones, porque están ocupados utilizando ese control que el docente les ha compartido, al grado que no tienen tiempo de realizar actos disruptivos.
- 3) Apoyar las actividades de los alumnos dentro o fuera del salón de clases. Es recomendable que los docentes hagan actividades con sus alumnos afuera del aula o de la escuela para establecer la relación con ellos y que se vea reflejado adentro del salón de clases.
- 4) Establecer relaciones auténticas. Éstas se refieren a la interacción desde un lugar genuino. Interesarse realmente por los alumnos porque si se hace como estrategia los niños lo perciben.
- 5) Estrategias de apoyo no verbal: Ponerse al nivel físico de los estudiantes, agacharse, sentarse, mostrar interés por sus ideas y escuchar lo que el niño dice y sus explicaciones.

Investigación para la Innovación

- 6) Estrategias de apoyo verbal. Una de ellas es hablar con los alumnos de sus ideas. Otra es parafrasear, como una forma de escuchar. Hacer preguntas significativas como: ¿para qué? ¿qué era? Estimularlos para que contesten sus propias preguntas. Proponer y apoyar el intercambio de ideas entre ellos y no que el docente se ocupe de resolverle los problemas, sobre todo cuando son conflictos entre los alumnos. Modelar maneras cuando ellos tienen problemas y finalmente, establecer límites razonables.

Se sugirió a los profesores que cuando se realizara una pelea entre los alumnos, lo primero que hicieran era acercarse relajadamente, separaran a los alumnos y con voz tranquila se les preguntara: ¿qué pasó? Se les insistió en que no era recomendable tomar partido y reconocer las emociones de los alumnos, una vez que ellos identificaran las suyas. Se explicó a los profesores que cuando el docente toma conciencia de sus emociones, el 85% se tranquiliza. Enseguida, se empieza a recaudar información: ¿a ver quién te pegó?, ¿quién te dijo? Se plantea el problema y se les pide soluciones y entre todos buscan una solución en la que todos estén de acuerdo. Luego se da apoyo emocional posterior, se le da seguimiento y se les ayuda a reconocer que ya resolvieron su problema.

En la actividad de aplicación cada participante describió un compromiso para mantenerse bajo control, pero conectado con sus alumnos, considerando las estrategias que se vieron en la sesión. En la reflexión final, se mencionaron las consecuencias que tiene para los alumnos la reactividad emocional no controlada.

De tarea se solicitó a los profesores que durante todo el curso monitorearan su progreso, pusieran atención cuando se enojaran, cuando se sintieran frustrados, impotentes, cansados, fijándose sobre todo en las señales físicas. Una segunda tarea consistió en identificar cuál era el botón de pausa, a lo mejor para alguien es respirar profundo, para otro detener el pensamiento, etc. Además se les pidió que por grupos eligieran un solo problema que compartieran entre todos, y realizaran en la clase un plan de acción para enfocarse toda una semana en cada una de las estrategias que les ayudaran a crear un clima emocional propicio.

Tercera sesión

En esta sesión se establecieron los siguientes propósitos:

- 1) Caer en la cuenta de que cada evento de indisciplina en el salón, está representando una oportunidad para aprender a controlar nuestra reactividad y generar experiencias de desarrollo personal para los estudiantes y los maestros.
- 2) Estar dispuesto a tolerar los “dolores de crecimiento” y dejar atrás las viejas ideas.
- 3) Estar conscientes de los beneficios de crecer.

En la actividad de apertura se presentó el clip de la película “El padre de la novia”. Se organizó al grupo en equipos y a cada profesor se le asignó un miembro de la familia en el cual centrarse: la hija que se va a casar; el hermano, el padre y la madre.

Al final, colectivamente se analizaron las siguientes preguntas:

- 1) ¿Qué manifestaciones vieron en el personaje que les tocó observar?
- 2) ¿Qué implica cambiar para los seres humanos?
- 3) ¿Cómo vivimos los seres humanos un proceso de cambio?
- 4) ¿Qué obstáculos pudieron observar en este proceso de cambio?

Dentro de la presentación de ideas centrales la coordinadora del taller retomó los comentarios de los participantes sobre el clip de la película para explicar que todos estamos en una disposición distinta. Hay personas que aceptan inmediatamente el cambio, pero también hay otras que a lo mejor son un poco más conservadoras y hay otras personas que son cerradas. Es normal que se tenga cierta resistencia al cambio porque implica salir de una comodidad, de una rutina o de ciertos prejuicios.

Se realizó enseguida un ejercicio en donde se colocaron los mesabancos en dos hileras. Los profesores de la derecha eran la fila A y los de la izquierda eran la fila B. Los profesores de la fila B cerraron los ojos y los de la fila A leyeron las instrucciones que estaban en la filmina sobre lo que iban a hacer (seguir las indicaciones de los pares). Enseguida los de la fila B abrieron los ojos y los de la A los cerraron. Los de la fila B leyeron su indicación (solicitar a su compañero que dibuje una casa, y conforme la vaya haciendo, criticar o sugerir lo que deben hacer).

Investigación para la Innovación

Al realizar este ejercicio se pidió a los profesores que expresaran sus sentimientos. Una maestra (psicóloga) dijo que iba a ir a terapia (en son de broma) porque se había traumado con la manera como le había hablado el compañero; otros dijeron que se sintieron agredidos, criticados en lo que era suyo. Algunos de la fila B externaron que se sintieron muy negativos al criticar e imponer formas de dibujar la casa. Se observó cómo algunas personas pudieron decir, ¡bueno, pues es mi casa! A lo mejor no lo expresaron, pero tranquilamente siguieron su dibujo y lo defendieron con mucha seguridad o elaboraron estrategias para defenderse de esa crítica que se les estaba haciendo.

A partir de esta actividad se reflexionó sobre cómo el docente en su afán de querer controlar la actuación en el salón de clases o querer que las cosas sucedan de manera específica, exige más de la cuenta. Quiere que los alumnos hagan las cosas como él quiere, en el momento en que los solicita, además de bien hecho y de buena manera. Esto genera en los alumnos frustración, enojo y resistencia. Se explicó que al tratar de iniciar un cambio en el salón de clases el reto más grande que enfrenta el docente, además del reto del control emocional, es aceptar que su función en el salón de clase no es controlar el comportamiento de sus alumnos, porque eso no es posible. La idea es permitirle elegir a partir de ofrecerle opciones. Cuando el alumno tiene la posibilidad de elegir en relación a lo que sucede con él y con su trabajo es más probable que esté dispuesto a participar del cambio. Si el profesor tiene claro que el cambio es un proceso, es más factible que sea más tolerante.

En la actividad de aplicación se pidió a los profesores que en cinco minutos escribieran tres cambios que estuvieran dispuestos a asumir en su manejo de los problemas de disciplina y la creación de un clima social y emocional apropiado. Se enfatizó que un cambio no tiene que ser gigantesco, puede ser un cambio pequeño pero que puede crear una gran diferencia.

Entre los cambios que los profesores se plantearon estuvieron:

- Aceptar las características del alumno, ser tolerante y tener más acercamiento a los alumnos.
- No enfadarse si algún alumno no quiere trabajar, hablar en voz baja. Pedir que guarden silencio sin alterarme.

- Controlar mi actitud. Manejar las opciones y que yo acepte cualquiera de las opciones que elija.
- Paciencia, yo necesito más paciencia porque tengo primer año.
- Como reflexión final se planteó la siguiente pregunta: ¿Qué fortalezas percibo en mí que me van a permitir llevar a cabo el cambio? Algunas de las respuestas de los profesores fueron: “La disposición y la voluntad”, “Mi paciencia y mi tolerancia”, “Abierta al cambio”, “Disposición”, “Aceptación”, “El carácter”, “Quiero mejorar lo que hago”, “Siempre soy muy alegre”, “Persistencia”, “Apertura”.

Cuarta sesión

En la actividad de apertura, se presentó la película “Los coristas”, con el propósito de que los profesores vieran la diferencia entre una consecuencia lógica, entre una educación llena de gritos y una educación sin gritos. Enseguida se juntaron en parejas para comentar las consecuencias.

Se pidieron algunos ejemplos de consecuencias lógicas y se fueron analizando en grupo, sus ventajas y desventajas. Algunos ejemplos que se dieron de cómo dar opciones a los alumnos, fueron:

- “Participar en la clase de deportes no es una opción. Lo que sí puedes elegir es si participas jugando fútbol o atletismo.”
- “Trabajar en equipo no es una opción, lo que sí puedes elegir es en qué equipo trabajas”.
- “Pelear no es una opción, lo que sí puedes elegir es hablar con el compañero o alejarte de él”.

En la actividad de aplicación se pidió a los profesores que redactaran dos tipos de opción, como una forma de aplicar la disciplina sin gritar. Se les sugirió que con el paso del tiempo utilizaran, dependiendo de cómo se fueran sintiendo más cómodos, ya podían utilizar su propio lenguaje.

Aprendizajes del taller

Al finalizar el taller los profesores expresaron que habían logrado identificar algunos aprendizajes referidos al componente personal para mejorar el ambiente socioemocional en el grupo. Algunas de sus respuestas fueron las siguientes:

Investigación para la Innovación

- “Siento que lo más importante es haberme dado cuenta que en mí, como docente, está la solución para mejorar el control de mi grupo para un mejor desempeño y de igual manera con la familia.”
- “Es necesario conocerme y comprenderme primero como persona para ser un buen docente, ya que dependiendo de que los alumnos son eso, personas, entenderé lo que espero yo de ellos y ellos de mí.”
- Haberme analizado personalmente en mis emociones cuando se presenta un problema en el salón de clases y encontrar mi botón de pausa para no enojarme y desesperarme. Modelar mi voz al trabajar en el grupo.
- “Es indispensable que el maestro logre un autocontrol emocional y tenga un bienestar integral para poder desempeñarse mejor frente al grupo.”

Los aprendizajes que externaron los profesores de manera escrita reflejan la comprensión y toma de conciencia de su responsabilidad como docentes ante los problemas de convivencia en el aula. Se observa un grado de involucramiento en el problema y su solución, cosa que antes no hacían. Reconocen además la importancia del autoconocimiento y la autocomprensión antes de pretender conocer a los niños e influir en ellos. Dan importancia al análisis de sus emociones ante los problemas de disrupción y buscan una estrategia que les ayude a no actuar de manera reactiva.

El aula: un espacio de convivencia y aprendizaje.

Coincidimos con Cava y Musitu (2009) en que el aula es un sistema social abierto, en estrecha relación e influencia con su contexto social (familia, comunidad, sociedad). En primera instancia el aula se ubica dentro de un centro educativo concreto con una determinada misión, una visión, un *ethos* institucional y unas normas que influyen en la vida del aula. Se ubica también dentro de un sistema educativo que regula su funcionamiento mediante una serie de disposiciones establecidas en una política educativa.

De una u otra manera, los alumnos proyectan en el aula los ambientes que viven en cada uno de los ámbitos del contexto social. Pueden expresar rabia ante el abandono de la madre o la separación de los padres; falta de respeto ante la autoridad, ya sea por la sobreprotección, el incumplimiento de los castigos o de las promesas de la autoridad; angustia o miedo ante la violencia familiar y social; malestar por no sentirse reconocidos; resentimiento ante la escuela por la aplicación de normas rígidas e injustas; falta de atención y concentración en las actividades académicas que pueden ser generadas por los medios de comunicación, los problemas familiares o sociales, pero también por la misma organización de la escuela.

Los diferentes estudios y en particular esta investigación, nos lleva a afirmar que los diferentes factores externos influyen, pero no determinan el ambiente de convivencia en el aula. Los componentes personal y pedagógico de la práctica docente pueden mitigar su influencia y revertir sus efectos en el fortalecimiento de la personalidad del alumno. En concreto, consideramos que cuando el aula se caracteriza por una apertura en la comunicación, una adecuada vinculación afectiva entre el alumno y el profesor, unas normas claras y una organización didáctica que favorezca la participación de los alumnos, el nivel de aprendizaje y el clima de convivencia en el aula se ven fortalecidos.

Hay un buen funcionamiento en el aula cuando se propician regularidades en la forma de organizar las clases, en las normas que se aplican en el aula y la claridad con que son conocidas por los alumnos, aunado todo ello al nivel de afinidad o vinculación afectiva que profesores y alumnos perciben en el aula. Coincidimos con Cava y Musitu (2009) en que “un adecuado funcionamiento y una comunicación fluida y sincera son, por tanto, elementos indispensables para que el aula se convierta en un verdadero contexto social potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores” (p. 49).

Los componentes personal y pedagógico de la práctica docente son claves para la convivencia positiva en el aula. Al hacer un análisis de éstos encontramos un fortalecimiento de ambos componentes en algunas aulas; en otras el componente pedagógico referido a su funcionamiento era un elemento débil, pero la comunicación era natural y abierta; mientras que en otras este componente estaba endeble, pero había un mejor funciona-

Investigación para la Innovación

miento; mientras tanto, otras aulas se caracterizaban por el raquitismo en ambos componentes. En el siguiente eje de coordenadas esquematizamos estos cuatro tipos de aulas.

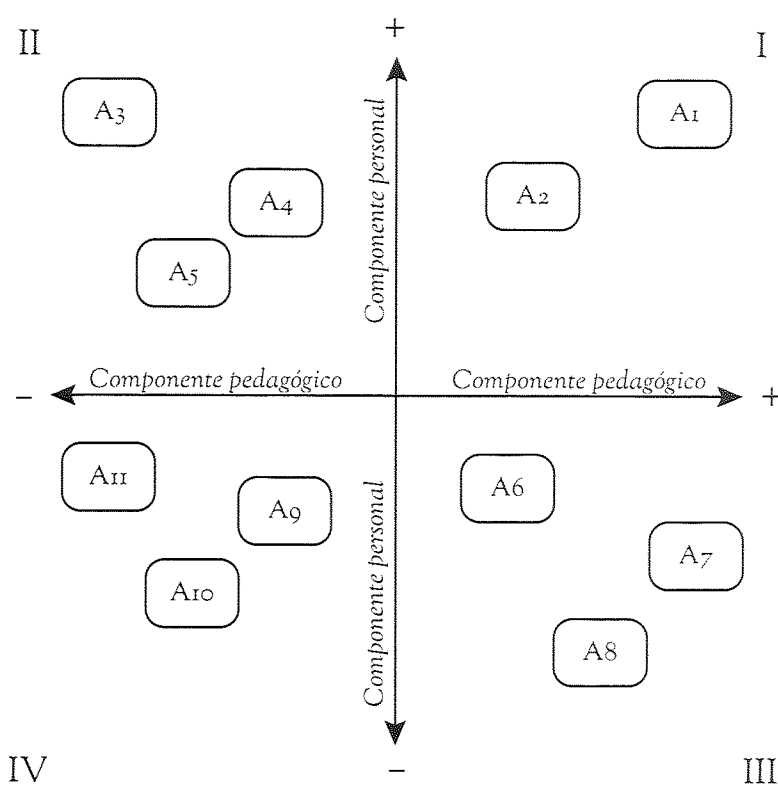


Fig. 1: Eje de coordenadas del componente personal y pedagógico en las aulas (elaboración propia)

Aulas del cuadrante I (+,+)

Las aulas del cuadrante I se caracterizan por la mejora en la dimensión personal y pedagógica de la práctica docente. Algunas de estas características las desglosamos en la tabla siguiente:

Tabla No. 4. Características de las aulas del cuadrante I

AULAS	COMPONENTE PERSONAL	COMPONENTE PEDAGÓGICO
A1	Destaca las actitudes positivas y valores de los alumnos y de los equipos. Promueve la empatía (¿qué sentirá esa niña si es rechazada?). Escucha las ideas de todos, aun cuando éstas no se relacionan con el tema. Ayuda a que los niños resuelvan sus propios conflictos. Promueve la colaboración y la ayuda mutua. Toma en cuenta la opinión de los alumnos para resolver una problemática. Resalta los valores como la honestidad más que el robo en una situación que se vivió en la escuela. Recorre el salón para apoyar y resolver dudas. Regula el tono de voz.	Deja en claro que en el salón hay una figura que representa la autoridad y que es necesario considerar las normas (esperar su turno para hablar, para participar). Favorece continuamente la reflexión y el respeto de las reglas. Vincula el tema con la realidad que los niños viven. Usa títeres para hacer atractiva la clase. Permite a los alumnos construir conceptos a partir de los casos narrados. Establece y respeta tiempos para realizar el trabajo. Da indicaciones claras. Organiza al grupo en círculo, binas y equipos. Promueve la argumentación a partir de elecciones que los niños hacen. No da las respuestas a los alumnos, cuestiona y permite la reflexión.

continúa...

Investigación para la Innovación

A2	Pide a los alumnos que aplaudan las aportaciones de sus compañeros. Promueve la participación de los alumnos en la resolución de conflictos. Estimula el trabajo colaborativo.	Da libertad de elección. Realiza votaciones democráticas para elegir alguna función. Parte de situaciones reales que viven los alumnos. Realiza actividades lúdicas. Utiliza diferentes instrumentos para la evaluación, por ejemplo la rúbrica.
	Está atenta a las necesidades de los alumnos. Es sensible ante los problemas de los niños. Felicita a los alumnos cuando observa. Promueve la colaboración y ayuda mutua en los equipos. Programa actividades recreativas con el grupo paralelo para favorecer la convivencia positiva. Coopera con los alumnos para comprar un balón. Resalta los logros de los alumnos.	Organiza los equipos cuidando el criterio de diversidad. Vincula contenidos de la misma asignatura. Asigna funciones a los alumnos para la organización del trabajo en el grupo. Retoma los conocimientos previos. Recorre los equipos para checar avances, cuestionar, explicar o elogiar. Trabaja la metodología por proyectos. Integra la función del monitor en los equipos.

continúa...

Estimula la socialización y toma de acuerdos.	Integra equipos por números impares.
Estimula la inclusión en los equipos de los niños con problemas de aprendizaje.	Establece tiempos para trabajar.
Promueve la escucha y participación de todos los miembros del equipo.	Planea y desarrolla actividades para el autoconocimiento y la convivencia positiva.
Da libertad para elegir las asignaturas con las que quieren trabajar.	Monitorea el trabajo de los equipos.
Logros en ellos.	Utiliza cuestionamientos para que los niños identifiquen su error.
Permite que los niños elijan la asignatura con la que quieren trabajar.	Favorece el ambiente de orden y trabajo.
Favorece que los niños resuelvan sus dudas entre ellos.	
Dialoga con los niños en recreo sobre sus temas de interés.	

Las maestras del aula 1 y 2 demostraban el afecto a sus alumnos a través de las palabras y el contacto físico, por ejemplo el abrazo, la palmada, la mirada, la conversación y el elogio de las buenas acciones. Es relevante para el desarrollo personal y la convivencia que el profesor exponga las actitudes positivas de sus alumnos en el grupo, permitirles libertad para trabajar, mostrarles confianza y apoyo, propiciar la valoración de sus acciones, establecer reglas consensuadas, asignar roles, retomar sus concepciones, tener actitudes de respeto hacia los alumnos, darles distintas opciones para que puedan elegir y reconozcan las consecuencias de sus actos, ayudar a los alumnos a establecer límites para sí mismos y para los demás, combinar la paciencia y

la exigencia. La manera de ser y actuar de estas profesoras permitía que los alumnos se sintieran valorados, seguros y con mayor capacidad para lograr los aprendizajes.

En este tipo de aulas se observa la inclusión de los niños con mayores dificultades en su aprendizaje, éstos eran aceptados por el grupo y apoyados por los pares que fungían como expertos que enseñaban y monitoreaban su trabajo. El reglamento que en todo momento estuvo presente en las actividades, servía de mediador para que los niños regularan su comportamiento, aún cuando la maestra salía del salón, como se observa en el siguiente registro:

Una alumna se para e intenta correr en el salón, pero de inmediato una voz (de un compañero) le ordena que se siente. Por otro lado, al notar la ausencia de la maestra, una alumna asume su rol e intenta repartir los libros a compañeros que no tienen (R3M).

Al trabajar en binas los alumnos podían tomar acuerdos sin llegar al conflicto, se observaba la colaboración y apoyo entre pares, así como la puesta en común de sus ideas. Al compartir con otros la manera en que habían realizado su trabajo, la maestra les permitía comparar resultados, argumentar su elección, ponerse de acuerdo y autocorregir, observándose cordialidad, respeto y toma de acuerdos compartidos.

En una ocasión hubo un incidente entre dos alumnos, Miguel y Lulú: al pararse de sus lugares, chocaron sus cabezas accidentalmente. Miguel, quien era un alumno que ha vivido situaciones familiares difíciles (agresiones físicas entre familias y pandillas rivales) y que solía reaccionar de forma violenta, afrontó la situación de manera diferente pues simplemente ofreció disculpas: “*perdón, no me fijé*”. Este hecho es parte de los logros que se observan al propiciar el diálogo en el aula. También tiene que ver con la manera en que la maestra se comunica con sus alumnos, pues suele emplear palabras como “*gracias*”, “*por favor*”, “*con permiso*”, “*disculpa*”, entre otras. Finalmente ella es un modelo para los alumnos, de ahí la importancia de ser un elemento que favorece la convivencia en el aula, independientemente del contexto socio-familiar donde se desenvuelve el alumno.

Otra forma de favorecer la convivencia es a través de las actividades lúdicas. La maestra del A1 implementaba de manera recurrente este tipo de actividades y a través de ellas los niños ponían en juego el desarrollo de habilidades sociales, la colaboración, la toma de decisiones y el respeto de reglas, para después reflexionar sobre el significado de algún concepto, por ejemplo el de democracia.

La evaluación formativa y el uso de instrumentos como la escala estimativa o la rúbrica para valorar el trabajo en los equipos, son parte de las estrategias que permiten la reflexión, la socialización, la argumentación, y la apertura a los comentarios de los compañeros. Esto lo trabajó la maestra del A1 en el cierre de una secuencia, donde los alumnos dieron a conocer los resultados de la evaluación de la rúbrica, instrumento que la maestra había utilizado a partir de la organización del trabajo colaborativo, y como parte de los compromisos en las sesiones de análisis de la práctica. Los alumnos compartieron sus resultados y justificaron las razones por las que se evaluaron con determinada valoración.

La inclusión se favorece mediante el aprendizaje cooperativo. Esto se observó particularmente en el caso de la docente del A2, quien tomaba en cuenta la diversidad en la organización de equipos, cuidando que los niños que asistían al aula de apoyo quedaran ubicados en equipos diferentes. Durante el desarrollo de la actividad colaborativa estaba atenta para que los niños fueran atendidos, tomados en cuenta y les dieran actividades. En una ocasión cuando la maestra trabajó con una actividad para el desarrollo del autoconcepto, propuesta en el material bibliográfico que se le proporcionó, una de las alumnas, Karla, ante la pregunta “¿cómo me ven en la clase? la niña respondió: “fea”. Esta respuesta detonó algunas intervenciones de los alumnos para hacerle ver que ellos no la veían así. La maestra llevó al grupo a que dieran sugerencias de cómo tratar a Karla para que se sintiera mejor. La forma de responder de los alumnos ayudó a que la niña mejorara su autoconcepto y su autoestima.

La maestra fue cambiando la manera de tratar a los estudiantes al comprender las características culturales, económicas y afectivas de los niños. Esto lo pudimos descubrir en las cartas de los alumnos en los dos momentos que las escribieron. También la misma maestra reconoció este cambio en ella:

Investigación para la Innovación

Al principio quise ser muy exigente por las características de su nivel socio económico o sus características culturales o afectivas no me permitieron ser muy estricta y lo fui dejando, pero a pesar de que lo dejé sí tuve respuesta porque muchos niños no subieron mucho de calificación, pero su actitud ante la escuela sí fue diferente, ya les gustaba participar, ya cumplían. No fue un trato estricto pero se llegó a algo muy bueno, si hubo un cambio, en mí si lo hubo, no sé si ellos lo percibieron (E2C).

Platicar con los niños ayudó a que la mayoría le tuvieran más confianza. La voz la empezó a modular, “ya no gritaba tanto”. Sobre todo, aprendió a comprender a los niños al conocer las razones de por qué no hacían la tarea. Para ello aplicó la técnica de las opciones que le dieron en el taller y eso le ayudó:

Les empecé a dar opciones: “o la hacen en la casa o la hacen en el receso”, y al último me funcionó mucho, un niño que jamás me había cumplido con la tarea empezó a cumplir.

Esto lo pudimos observar en repetidas ocasiones en donde la maestra también daba opciones de asignaturas para que los alumnos eligieran con la que quisieran trabajar.

La autorregulación y corregulación son capacidades que desarrollaron los alumnos de este grupo. En algunas ocasiones en que había necesidad de que la maestra saliera del salón, los niños continuaban trabajando de manera ordenada con su equipo, sin necesidad de que la maestra estuviera presente. Se observó en los alumnos una mejoría comparando su comportamiento con el del ciclo escolar anterior, donde aprovechaban la salida del profesor para jugar, pelearse y empujarse. Con ello se evidencia cómo la profesora es un factor fundamental en el favorecimiento de la convivencia positiva en el aula.

El trabajo en equipo se convirtió en una característica de este grupo, y con ello se fortaleció la colaboración, el respeto, la creatividad, la socialización, el apoyo mutuo, la tolerancia, la autonomía, entre otros que se fueron logrando a lo largo del ciclo escolar. La docente promovía la escucha y participación de todos los miembros del equipo, como principio básico de la convivencia. Frases como “Pónganse de acuerdo”, “ayúdenle”, “recuerden que es un equipo y hay que colaborar”, “¿con qué quieren trabajar?”, son

claves para estimular el trabajo en equipo, la colaboración, la toma de decisiones y la autonomía.

La didáctica como una forma no sólo de hacer sino de darse como persona y como docente, se hizo evidente con la profesora del A2. Un día domingo organizó con la maestra del grupo paralelo actividades recreativas en el parque Tangamanga. También les cooperó para que compraran un balón. Además daba su tiempo del recreo para platicar con los niños, muchos de ellos se acercaban con mucha confianza para dialogar con ella sobre situaciones familiares. La confianza también se gana cuando el maestro comparte con ellos sus juegos y estimula su esfuerzo accediendo a su interés lúdico cuando han logrado una meta común. Uno de los alumnos expresó lo siguiente en una de las cartas:

Gracias por sacarnos a jugar y usted jugaba con nosotros. Usted si no le entendíamos nos lo repetía otra vez. Nos enseña a compartir como sean morenos, güeros, gordos, flacos y siempre nos enseñó a buscar las respuestas cuando nos ponía preguntas (C5L).

En este proceso de corregir, regañar o castigar en un momento dado la maestra mostraba que tenía una apuesta por los alumnos, por sus aprendizajes, incluso por aquellos que se les dificultaba cumplir con sus tareas, realizar los trabajos o que tenían conductas disruptivas en la clase. La maestra hacía todo lo posible por ayudarlos a salir adelante, sin dejar que hicieran “de las suyas”, o abandonaran el trabajo que habían iniciado.

Aulas del cuadrante II (-,+)

En el cuadrante II ubicamos a las aulas que se caracterizan por cierta espontaneidad y apertura en la comunicación entre alumnos y profesores, pero sus niveles de funcionamiento, en relación con la dimensión didáctica, son bajos. De este tipo encontramos tres aulas, la 3, 4 y 5:

Investigación para la Innovación

Tabla No. 5. Características de las aulas del cuadrante II

AULAS	COMPONENTE PERSONAL	COMPONENTE PEDAGÓGICO
A3	Brinda confianza a los alumnos y éstos se acercan a él para pedir apoyo. Recorre los lugares para apoyar a los alumnos en su trabajo. Se acerca con los alumnos y sostiene un diálogo con ellos. Resalta el valor de la colaboración de todos en el trabajo de equipo para el éxito de la tarea. Elogia y apoya el trabajo de los niños.	Organiza al grupo en equipos para que realicen actividades comunes. Utiliza diversos espacios de la escuela para que los niños realicen actividades en equipo. Monitorea la actuación de los equipos.
A4	Se dirige a los niños con voz cálida y amable. Pasea por las filas y refuerza constantemente con comentarios positivos el desempeño de los alumnos. Conoce las dificultades de sus alumnos y los apoya en sus trabajos. Se dirige a los alumnos con respeto y tolerancia. Dialoga con los niños en el recreo.	Enseña a los niños a pedir las cosas con amabilidad. Pide que compartan sus resultados. Plantea actividades en equipo con una meta común. Da consignas claras y alcanzables. Recuerda las reglas para lograr con éxito la tarea. Establece tiempos para las actividades y los respeta.

continúa...

	Exige atención y sólo da una vez la consigna clara y alcanzable sin dificultad.	Pide que compartan sus resultados, los niños están inquietos pero poco a poco se van tranquilizando para escuchar.
		Indica a los niños la manera de comportarse.
		Recuerda las reglas para lograr con éxito la tarea.
A5	Conoce la problemática de los alumnos.	Integra equipos utilizando diversas dinámicas y criterios de integración (azar, afinidad y número impar).
	Dialoga con los niños.	Emplea rúbrica de evaluación individual.
	Se acerca a los equipos y se sienta junto a ellos.	Sugiere actividades a los alumnos.
	Establece relación afectiva con los alumnos y éstos con él mediante contacto físico.	Abre un espacio para la evaluación sobre la actividad y el desempeño de los alumnos.
	Escucha las opiniones de los alumnos.	Asigna roles a los alumnos tocando a cada uno el rol de coordinador.
	Utiliza expresiones como "muy bien" para resaltar el trabajo bien hecho ante el grupo.	Da instrucciones precisas sobre cómo van a trabajar.
	Es tolerable y paciente.	

En este tipo de aulas se observa que hay una buena comunicación profesor alumno y un buen ambiente de trabajo. Particularmente el profesor del A3 logró una relación muy cercana con el grupo. Al respecto uno de los niños comentó en su carta: *Me gustaría que mi maestro fuera mi papá, me visitara*. El profesor mantenía el diálogo con los niños, bromeaba con ellos,

Investigación para la Innovación

reconocía y resaltaba sus logros. A partir de integrar el trabajo en equipo como parte de la organización del grupo, los niños mejoraron la relación entre ellos, su compañerismo y apoyo mutuo.

Respecto a la dimensión pedagógica de la práctica del profesor, este aspecto se veía vulnerado por la improvisación de las actividades debido a la falta de planificación. Sin embargo se pudo observar avance en el componente pedagógico, como lo referimos en la tabla anterior. El maestro empezó a trabajar actividades en equipo donde había una meta común y en ocasiones asignaba el rol de coordinador a uno de los integrantes del equipo.

En el caso del aula 4, la maestra tenía una relación cercana con alumnos, resaltaba sus aciertos en el logro de sus aprendizajes. Se dirigía a los alumnos con respeto y reflejaba tolerancia ante las conductas disruptivas. También establecía reglas en el grupo y cuidaba que se cumplieran. Involucraba a los alumnos en la clase, fomentando su participación. La organización de equipos se fue orientando hacia el trabajo con una meta común, pero la mayor parte de las actividades se realizaban de manera individual.

Respecto al funcionamiento del aula, se observaba un trabajo más directivo e improvisado, la maestra reconoció que le faltaba mucho por trabajar con ella misma, y lograr, a la vez, que sus niños fueran felices y alcanzaran sus aprendizajes, además señaló:

Hay que reflexionar mucho, se lleva todo esto, te lo llevas afuera, en mi caso yo me lo llevo a la casa, en qué hice bien por qué actué de esa manera, entonces al siguiente día quiero modificarlo un poquito al día siguiente, bueno a ellos los considero mis alumnos de veinticuatro horas en donde no puedo dejar a un ladito, pasó esto pasó aquello, tengo mucho, mucho que mejorar (ERR).

Respecto al Aula 5, el profesor se comunica de manera espontánea y natural con los alumnos y éstos responden de la misma manera. Conoce la problemática de los niños y trata de comprenderlos. Hay cierta confianza de los alumnos hacia el maestro porque se acercan a preguntarle, lo abrazan, se recargan en él y le hablan con mucha familiaridad.

El docente en una de las entrevistas mencionó que estaba satisfecho con el desempeño del grupo, además el comportamiento de los alumnos

era diferente al del año pasado porque ya habían madurado (refiriéndose a la edad). Los niños comenzaron a entender y encontrar sentido al trabajo en la escuela.

Una de las dificultades del profesor era planear una actividad donde estuviera presente la colaboración, generalmente recurría al trabajo en hojas ya sea respondiendo preguntas o resolviendo problemas matemáticos. El convencimiento del profesor sobre el beneficio del trabajo en equipo para la mejora de la convivencia y el logro de los aprendizajes de los niños, fue un proceso lento. En las últimas observaciones de la práctica del profesor, se notó una mejoría en la organización del grupo porque trabajó en equipos. En una ocasión el maestro formó los grupos mediante el juego “El lobo”, de esta manera los alumnos eligieron a sus compañeros de equipo. Sus palabras en la entrevista final reflejaron su cambio de concepción respecto al trabajo colaborativo:

El trabajo en equipos les ayudó mucho porque ya entre ellos comenzaron a convivir, sí está ayudando eso, pero yo creo que con los grupos más grandes es más fácil que con los grupos pequeños, de tercer, cuarto, quinto, sexto es mejor, porque con ellos es llevarlos de la mano (EAM).

Las cartas que los niños elaboraron a sus maestros fueron muy elocuentes en relación con las expresiones de afecto y agradecimiento por permitirles trabajar en equipo:

A mí me gustó mucho trabajar en equipo, porque siempre me enseñaste [a] hacer las cosas bien y lo que más me gusto de ti fue que me trataste muy bien, pero lo mejor fue lo que nos enseñaste, me gustó mucho tu actitud gracias por enseñarme hacer[er] buena niña (C2M).

Aulas del cuadrante III (+,-)

Estas aulas se caracterizan por el fortalecimiento del componente pedagógico y personal; sin embargo, este último continuó siendo limitado. Algunas características que se identificaron en las aulas 6, 7 y 8, son las siguientes:

Tabla No. 6. Características de las aulas del cuadrante III

AULAS	COMPONENTE PERSONAL	COMPONENTE PEDAGÓGICO
A6	Se dirige a los alumnos de manera afectiva: mi amor, chiquito, reina. Toma en cuenta la opinión de los alumnos acerca de las actividades que propone, ¿Qué les parece?, ¿están de acuerdo?. Escucha con paciencia las opiniones de sus alumnos. Se desplaza por todo el salón, procura estar cerca de sus alumnos con el fin de supervisar, apoyar, aclarar dudas y elogiar el trabajo. Enfatiza los valores de respeto, cariño y cooperación en la familia. Elogia a los miembros de cada equipo. Establece responsabilidades en el equipo. Favorece el ambiente afectivo mediante los abrazos entre pares y maestra alumnos. Dialoga con los niños que han cometido alguna disrupción.	Organiza al grupo en equipos de manera intencionada. Tiende a manifestar de manera clara las reglas del grupo: “recuerden que deben levantar la mano para opinar”. Propicia la participación de todos los alumnos. Organiza al grupo en grupos impares (tres alumnos). Explora y escucha los conocimientos que los niños tienen sobre un tema. Hace uso de un lenguaje coloquial, cercano a los niños. Recupera ideas previas de los alumnos, considera todas las opiniones sin señalar si son correctas o no. Establece los tiempos para realizar el trabajo y los respeta. Toma en cuenta las impresiones y sentimientos de los niños respecto al trabajo.

continúa...

	Promueve y vive los valores y las relaciones afectivas con base en el instrumento “El camino de la convivencia”.	
A7	Estimula la colaboración y la ayuda entre pares. Promueve la equidad de género. Resalta la importancia de la colaboración. Da la posibilidad de corregir lo que está mal. Anima la participación de las niñas. Estimula el intercambio de materiales para evitar el gasto de una sola persona.	Integra equipos considerando diversas dinámicas y criterios de agrupación. Establece tiempos para el trabajo. Promueve la colaboración en la resolución de problemas. Utiliza material didáctico para que los niños entiendan los conceptos. Retoma las impresiones de los alumnos y su sentir respecto al trabajo en equipo. Sugiere la distribución de tareas entre los integrantes del equipo.
A8	Permite la participación de todos los alumnos. Dice frases como “Hijo, déjame aprender de ti por favor”. Reconoce públicamente las actitudes y acciones positivas de los alumnos. Impulsa la participación y la diversidad de roles.	Plantea actividades lúdicas. Pone en claro cuál es el propósito de la sesión. Favorece el trabajo en equipo, especialmente en binas. Establece tiempos para las actividades. Establece acuerdos y contratos con los alumnos disruptivos.

continúa...

Investigación para la Innovación

Se acerca a los equipos para apoyar en el trabajo dando ideas y sugerencias.	Asigna tareas y roles a los niños que se les dificulta la disciplina.
Muestra tolerancia y otorga tiempo extra para concluir el trabajo.	Promueve los valores como el respeto y el orden y la colaboración.
Pregunta a los alumnos sobre sus sentimientos.	

Respecto al funcionamiento del aula se observó una mejoría en la estructura de la clase. Se fomentó el trabajo en equipo, el desplazamiento entre los equipos para apoyar y estimular el trabajo y hubo una mayor participación de los alumnos en las actividades. En algunas ocasiones establecieron roles en los equipos.

En el caso de la docente 6 se mostró en un inicio muy entusiasmada con la innovación de su práctica. Llevó a cabo una actividad sugerida por el equipo de investigación, denominada “Camino de la convivencia”. A cada uno de los alumnos se les dio una hoja en la que se ilustraba una ruta donde se establecían actividades que los niños debían realizar cada día, por ejemplo: compartir materiales con sus compañeros, dar las gracias, etc. Si los niños realizaban la actividad, la coloreaban, indicando que habían avanzado en ese camino de la convivencia. Al respecto la maestra comentó:

Con las sugerencias que nos hacían y todo eso, pues yo sí logré bien padre que los niños se quisieran más, yo les decía que somos como una familia, que este salón es como nuestra casa y que los demás son como nuestros vecinos y sí yo sí logré que unificarlos, que se lograra más el apoyo entre ellos, se logró trabajar en equipos que se ayudaran, que se compartieran, que convivieran que trabajaran en equipo para lograr un propósito y sí estuvo divertido, a mí me gustó y a ellos también (EtT).

En una de las actividades establecidas en la ruta, se indicaba que los niños les expresaran el cariño a sus papás con un abrazo o un beso. Una de las alumnas externó: “es que mis papás nunca me abrazan y nunca me dicen que me quieren”. Este comentario detonó otros en el mismo tenor, incluso una

niña empezó a llorar y a decir lo que ella sentía. La maestra la abrazó, igual que a otros niños. La situación llevó a la docente a que, antes de empezar la clase, los niños se dieran un abrazo “para que sintieran lo rico que es darse un abrazo”. Esto lo hizo durante toda una semana. También vio la necesidad de citar a las mamás y trabajó con ellas algunas actividades para concientizarlas de la importancia de demostrar el afecto a sus hijos de forma verbal y física.

Las actividades en equipo fueron mejorando paulatinamente. Al inicio se observaba que los niños estaban juntos, pero cada uno haciendo el trabajo propio. En ocasiones se compartían materiales, pero no había una meta o trabajo común. Esta situación se fue mejorando, según refirió la maestra, gracias a las observaciones y sugerencias que se le hacían en las sesiones de reflexión de la práctica. De esta forma, la comunicación ayudó a que se dieran más apoyo entre ellos. Al respecto un niño comentó en su carta el deseo de hacer más trabajo en equipo:

Maestra te doy las gracias porque me ayudaste a leer y cuando la vi se me hizo muy buena, también muy risueña y más bonita y también me gustaría que hiciéramos más trabajos en equipo y te quiero mucho. Eres la mejor maestra (C1M).

El tono de voz de la maestra fue regulándose. Al principio, cuando se dirigía a los niños que cometían alguna falta, levantaba la voz, como una forma de expresión de molestia o enojo. Esto fue cambiando poco a poco, lo que favoreció una mejor comunicación de la maestra con sus alumnos.

Respecto al aula 7, el aspecto didáctico fue mejorando. Se llegaron a observar clases estructuradas, con un inicio, desarrollo y cierre. La organización de equipos con un objetivo común, la colaboración entre pares, el uso de material concreto, etc. En una de las primeras sesiones un alumno del grupo se negaba a trabajar en el equipo que le había tocado y el maestro habló con él, logrando su incorporación a uno de los equipos. El profesor promovía la solicitud de apoyo de los compañeros, diciendo: “Se vale pedir ayuda al compañero de al lado”. Además, mantenía su rol de docente experto, continuamente señalaba al grupo: “Si hay duda me pueden preguntar”. En el aula se llegó a respirar un ambiente de orden y tranquilidad: los niños se apoyaban, leían juntos, corregían a otros, se consultaban y apoyaban entre equipos.

Investigación para la Innovación

En relación con la comunicación entre pares y maestro alumno, se observó un avance; sin embargo, no se logró completamente la comunicación abierta y fluida, porque algunos niños develaron en sus cartas el maltrato físico del profesor hacia ellos por actos de disrupción en el aula. Con ello podemos afirmar que el componente personal que tiene que ver con las emociones, la madurez personal, los valores del profesor, es más difícil de cambiar que el componente pedagógico de la práctica docente. La formación de los docentes tendría que poner mayor énfasis en este aspecto y no sólo centrarse en los aspectos técnico-pedagógicos o de dominio de contenidos.

A pesar de la manera de actuar del profesor para con los alumnos, los niños son muy nobles porque valoran y agradecen lo que el maestro hizo por ellos, aún cuando tuvo reacciones emocionales que obstaculizaron la convivencia pacífica:

En todo este ciclo escolar me la he pasado súper con usted. Además de que me ha regañado, yo en un pedacito de mi corazón lo quiero mucho y de todas las actividades, la que más me gusta fue que me enseñan la división y la multiplicación, a pesar de todo es que le tengo un gran cariño o porque a todos nos ha tratado igual, como usted dice: a una mujer no se le pega ni con un pétalo de rosa. Adiós (C2C).

En el aula 8 los problemas de violencia fueron disminuyendo, sin embargo continuaron las disrupciones y explosiones emocionales de algunos alumnos. Es loable por parte de la maestra, su interés y esfuerzo por mejorar el ambiente socioemocional en el aula a través de diversas estrategias que se sugerían en el taller, entre otras que proponían las investigadoras; sin embargo, no siempre lograba su objetivo de gestionar sus emociones. Al respecto una de las alumnas expresó en su carta:

Me gustó cómo trabajó con nosotros este año. Me agradó el trabajo en equipo, convivir con usted y compañeros. Aprendí muchas cosas, me divertí trabajando, correctamente. Lo único que no me agradó fue que a cada rato le llamara la atención a Julio como niños de kínder (C5M).

En una de las sesiones se observó un ambiente de orden y respeto en el grupo. Al preguntarle a la maestra: ¿a qué cree que se deba el cambio? ella refirió que el hecho de elegir a los alumnos de los equipos y asignar un rol a aquellos que siempre están distraídos o jugando, ayudó en el logro del propósito de la sesión. Por otro lado mencionó que en las anteriores sesiones los alumnos hicieron el trabajo en el piso y en esta ocasión lo hicieron sentados. Además los alumnos lograron disminuir la intensidad del ruido que en casi todas las sesiones se mantenía en niveles muy altos.

La maestra fue estableciendo acuerdos con los niños, elaboró contratos pedagógicos, etc., lo cual posibilitó una mejor actitud del niño que presentaba mayores problemas de conducta. Advirtió que cuando el alumno asume una actitud de respeto y trabajo, ésta debe ser de inmediato reconocida, esto le permitirá al alumno sentirse aceptado, valorado y tomado en cuenta, no solamente cuando su comportamiento es negativo. Reconoció que dar instrucciones precisas, establecer tiempos y asignar roles, ayuda mucho a que los alumnos asuman su responsabilidad y concluyan a tiempo el trabajo.

La maestra cuestionó a los alumnos sobre cómo se sentían, con ello les brindó la oportunidad de darse cuenta de que son competentes y que el trabajo en colaborativo con orden y respeto, les permite sentirse satisfechos. Al respecto señaló la maestra:

Sí trabajé más en equipo porque sinceramente no podía trabajar porque se agredían mucho los niños, entonces me costó trabajo, siempre había trabajado en equipos de seis y ahora vi que es mejor trabajar en equipos de tres, y de hecho lo sigo haciendo. Una de las sugerencias era que no se trabajara con más de cuatro o seis, ni pares y eso me ayudó a una mejor convivencia, las sugerencia que me daban a la hora de grabarme, pues la verdad a veces cambia uno las palabras y si no te grabas tú no te das cuenta hasta que alguien te lo dice y eso te da más seguridad, cambia tu forma de trabajar, tu actitud, planeas mejor, traes tu material (EMT).

Esta profesora fue una de las que más se interesó por lograr un mejor ambiente socioemocional en su aula. Prueba de ello es que se daba a la tarea de poner en práctica las diversas sugerencias del taller y algunas que le proporcionaban las investigadoras. El componente pedagógico y el personal se

fueron fortaleciendo, sin embargo, este último es el que lleva más tiempo fortalecer y madurar.

Aulas del cuadrante IV (-,-)

En estas aulas la convivencia y el proceso mismo de enseñanza se encuentran deteriorados. La comunicación no existe por la falta de confianza y de respeto entre los profesores. En el caso de las tres aulas ubicadas en este cuadrante, los profesores lograron pequeños avances en el funcionamiento de su aula y en la comunicación con sus alumnos, sin llegar a una verdadera convivencia. Se hicieron algunos esfuerzos por parte de los profesores pero en algunos casos no trascendieron lo suficiente para lograr la transformación.

Entre las mejoras que se observaron fueron las siguientes: Organización del grupo en equipos, monitoreo en ocasiones del trabajo en equipo, uso de material didáctico para algunas actividades, implementación de proyectos, estimulación del trabajo bien hecho, asistir y acompañar el trabajo de algunos alumnos, contextualizar los contenidos con algunos ejemplos de la realidad de los alumnos, sugerir formas de trabajo a los estudiantes, facilitar juegos de mesa, ser tolerantes en ocasiones ante algunas conductas disruptivas.

Una de las concepciones iniciales de la mayoría de los docentes era que el trabajo de equipo es una pérdida de tiempo y muy poco aprendizaje de los alumnos. En este ciclo escolar se ha logrado que los profesores aprovechen esa tendencia natural de los alumnos a trabajar en grupo y aprender colaborativamente. Empezaron a poner a prueba algunos criterios para el trabajo de equipo (Binaburo, 2011) como: la diversidad, número de integrantes (3 a 5), animar el trabajo, desplazarse en el aula, aclarar dudas, asignar funciones, plantear metas comunes, proporcionar material para el equipo, propiciar la autoevaluación del equipo, entre otros.

Lo personal y pedagógico

¿Qué he hecho bien, que tendría que seguir haciendo? Con esta interrogante iniciamos la tercera reunión de seguimiento y evaluación del plan

de convivencia, donde profesores y directivos reconocieron su implicación pedagógica y personal en el fortalecimiento de la convivencia en el aula. Las respuestas las escribieron cada uno de los participantes en hojas adheribles y las pegaron en el pizarrón. Éstas fueron las siguientes:

Tabla No. 7. Respuestas de los profesores sobre lo que han hecho bien en el aula.

¿QUÉ HE HECHO BIEN, QUÉ TENDRÍA QUE SEGUIR HACIENDO?	
DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
1. Integración y el respeto de los alumnos.	1. Conocer bien el material para planear mis clases como plan y programas. Plan 2012.
2. Hablar con moderación y sin enojarme.	2. Comprensión en la forma de aprender de cada alumno.
3. Mantener la comunicación con los alumnos conociendo sus inquietudes.	3. Trabajar en equipo en todas las materias.
4. Felicitarlos cuando el trabajo esté bien hecho.	4. Trabajar los círculos de enseñanza para atender de mejor manera a los alumnos con barreras de aprendizaje.
5. Acompañarlos en su trabajo.	5. Cambiar estrategias de acuerdo a las dificultades que se presentan.
6. Dialogar con los alumnos.	6. Planear la clase.
7. Escucharlos cuando alguien tiene un problema en casa.	7. Estar puntual en la clase.
8. Platicar con los alumnos para mejorar su disciplina.	8. Llevar un plan de intervención de acuerdo a las necesidades de los alumnos.
9. Hablar con los alumnos que se burlan de sus compañeros.	9. Involucrarlos a todos en equipos para una buena convivencia.
	10. Fomentar el trabajo colaborativo.

Investigación para la Innovación

La clasificación de las respuestas la realizamos después de la reunión con los profesores, con el fin de valorar el peso que le dieron los docentes a la dimensión personal de la práctica. Como se puede observar en la tabla anterior, la dimensión personal fue considerada por los profesores casi a la par que la pedagógica. El aspecto que se repite es el diálogo de los profesores con los alumnos; también se observa el esfuerzo por regular las emociones negativas como el enojo, felicitar a los alumnos y respetarlos, aunque con una menor frecuencia. En la dimensión pedagógica se observa con mayor recurrencia la organización del grupo en equipos y el fomento del trabajo colaborativo. Esto es un logro importante porque al inicio del ciclo escolar había cierta renuencia para realizar este tipo de organización en el aula, por la concepción de pérdida de tiempo o el desorden que pudiera generar en los estudiantes.

Otra pregunta que se planteó a los asistentes a la reunión que propició su autoevaluación y reflexión sobre su actuar fue la siguiente: ¿Qué he hecho mal, que tendría que dejar de hacer? La clasificación de las respuestas en su dimensión personal y pedagógica se muestra en la tabla siguiente:

Tabla No. 8. Respuestas de los profesores sobre lo que han hecho mal en el aula

¿QUÉ HE HECHO MAL, QUÉ TENDRÍA QUE DEJAR DE HACER?	
DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
1. Decirles (a los niños) que ya me colmaron la paciencia.	1. Planeación de las clases (3).
2. No felicitar a los niños, más seguido.	2. Falta control en las actividades de equipo.
3. Hablar fuerte a los niños.	3. Improvisar la clase.
4. Regañarlos cuando no cumplen con la tarea.	4. No darle un tiempo definido a cada trabajo y que el niño sepa.
5. Desesperarme con algunos alumnos.	
6. Hablar fuerte.	

continúa...

7. Molestarme cuando algunos niños no cumplen con su tarea.
8. No imponer reglas en algunas ocasiones.
9. Dejar desapercibidas conductas agresivas.
10. Perder la paciencia frente a algunas situaciones de conflicto.
11. Levantar la voz en clase cuando no hacen caso.
12. Ignorar al niño Mauricio.
13. No escuchar a los niños cuando lo requieren.
14. Falta de tolerancia en ocasiones.
15. Enojarme porque gritan los niños cuando me salgo del salón.
16. 16. En ocasiones llego un poco tarde.

En las respuestas que dan los profesores se observa un gran avance respecto a la postura que adoptan sobre su propio actuar. Ahora son más críticos, cosa que antes se veían separados del problema que pretendían resolver. En la tabla también podemos apreciar que las respuestas de los profesores tienen un mayor peso en la dimensión personal. Dentro de este entramado semántico de respuestas en esta dimensión, está la necesidad de los profesores de seguir trabajando con ellos mismos algunos aspectos como: la tolerancia, el equilibrio emocional, la paciencia, la humildad, la apertura, la sencillez, entre otros.

Las respuestas de los profesores a manera de lluvia de ideas como una revelación de la conciencia sobre su propio actuar dibujan un campo semántico (Cases, 2007) donde las ideas convergen en un punto, la importancia del fortalecimiento de la dimensión personal para la generación de ambientes de convivencia y aprendizaje en el aula. No hay desarrollo profesional si no existe un desarrollo personal por parte del docente (Ramírez, 2012). En este estudio

Investigación para la Innovación

se observa una clara demanda de formación del profesorado en la dimensión personal. Los cambios sociales y educativos exigen una preparación de los docentes que combine lo técnico pedagógico con la preparación personal.

La tercera y última pregunta que se presentó a los asistentes para responderla personalmente fue: ¿qué no he hecho que podría empezar a hacer? Las respuestas que se externaron fueron las siguientes:

Tabla No. 9. Respuestas de los profesores sobre lo que no han hecho en el aula.

¿QUÉ NO HE HECHO, QUÉ PODRÍA EMPEZAR A HACER?	
DIMENSIÓN PERSONAL	DIMENSIÓN PEDAGÓGICA
1. Convivir con otros grupos.	1. Nombrar jefes en cada equipo.
2. Interactuar con compañeros de otro grupo.	2. Que cada integrante del equipo tome un rol.
3. Preguntar al grupo con qué materia iniciamos.	3. Registrar en una lista las tareas diarias.
4. Saber manejar un conflicto.	4. Mostrar al grupo indicadores de evaluación por cada trabajo.
5. Reconocer nuestras debilidades como docentes.	5. Hacer una buena planeación de actividades (3).
	6. Revisar más sistemáticamente los libros.
	7. Promover que los niños resuelvan sus propios conflictos (disciplina).
	8. Realizar más actividades conjuntas con el grupo par.
	9. Trabajo en equipo.
	10. Promover una organización de calidad.

continúa...

11. Realizar cartas compromiso con los alumnos conflictivos para que cambien sus actitudes.
12. Trabajar con el equipo de enciclomedia porque rara vez funciona.

En la tabla anterior se observa que la dimensión pedagógica es la que concentra un mayor número de respuestas de los profesores. Entre las aportaciones más relevantes, su potencial para favorecer la convivencia en el aula están: nombramiento de jefes de equipo, asignación de roles en el trabajo colaborativo, evaluación con indicadores, planeación de la clase, realización de actividades conjuntas, realización de cartas compromiso con los alumnos y trabajo en equipo.

Las respuestas que dan los profesores expresan por un lado el reconocimiento de acciones que no han realizado y que se comprometen de alguna manera a implementar en sus aulas e incluso fuera de ellas como el convivir e interactuar con otros grupos. Se observa un interés de favorecer la convivencia en los grupos a través de diversas acciones colaborativas, sin embargo, en lo personal se desdibuja el compromiso del trabajo interno que es básico para superar las debilidades que reconocieron en el cuestionamiento anterior.

Síntesis de los hallazgos

Aunque a lo largo de este capítulo hemos presentado algunos hallazgos derivados de la investigación, vemos la necesidad de puntualizar las acciones que favorecen la convivencia, como un aporte al conocimiento en este campo.

La convivencia mejora cuando el docente:

- 1) Prepara sus clases. El diseño de la planeación de las clases permite al docente tener mayor seguridad sobre las acciones que va a realizar en el aula. Hemos visto que los docentes que realizaban su planeación de la clase, su clase estaba estructurada con un inicio, un desarrollo y un cierre, organizaban a los alumnos en equipos con criterios de

diversidad, utilizaban materiales, evaluaban la dinámica de la clase y los logros en el aprendizaje de sus alumnos. El ambiente del aula se veía fortalecido y había una mejor convivencia entre alumnos y alumnos y profesor.

- 2) Establece normas claras en el salón de clase. No hay convivencia sin normatividad. Cuando los profesores establecían una serie de normas dentro del salón tomando en cuenta a los estudiantes, y además se pugnaba por su cumplimiento, la convivencia en el aula se veía fortalecida.
- 3) Organiza el grupo en equipos a partir de criterios como: diversidad, heterogeneidad, número de integrantes, establecimiento de tiempos. Cuando el profesor organizaba al grupo en equipos y establecía una meta común, se daba un verdadero trabajo de equipo. Cuando los maestros asignaban tareas donde los alumnos tenían que resolver un problema, investigar, realizar un proyecto, y se les proporcionaba un solo material para el equipo, esto llevaba a los estudiantes a dialogar, escuchar, ponerse de acuerdo, colaborar entre todos, tomar decisiones conjuntas, conocerse a sí mismos y a los demás. La convivencia positiva se potencia con la organización planificada del trabajo en equipo.
- 4) Refleja equilibrio emocional a través de su tono de voz, su paciencia, tolerancia, plantear opciones a los alumnos, mantenerse ecuánime ante el cumplimiento de las normas, responder con cortesía y respeto a los alumnos que muestran altanería o son irrespetuosos.
- 5) Elogia el trabajo bien hecho o la buena actitud de los alumnos. Los estudiantes elevaban su autoestima y tenían una mejor relación consigo mismos y con los demás cuando los profesores elogiaban algún aspecto de logro.
- 6) Estimula a todos sus alumnos con palabras que invitan al esfuerzo, a la superación o a continuar en el camino que han emprendido.
- 7) Asigna roles a los alumnos que manifestaban actitudes disruptivas y violentas. Cuando los niños se sentían tomados en cuenta por el profesor a través de roles como coordinador, secretario u otro que fuera de mayor interés del alumno, eso permitía una mejor relación con el docente y con los compañeros.

La escuela mejora la convivencia cuando:

- Tiene un proyecto cultural, deportivo o artístico visible e identificable por los alumnos. Se pudo observar que cuando mejor organizadas eran las actividades de este tipo y además eran innovadoras, causaban mejores beneficios en la convivencia del alumnado.
- Genera espacios de reflexión personal y profesional. Se observó que en los espacios de evaluación del proyecto de convivencia, así como los talleres, ayudaron a los profesores a verse como colectivo, convivir en tarea comunes, intercambiar ideas y formas de trabajo.

Conclusiones finales

Los profesores descubrieron que el trabajo en equipo favorece la convivencia pacífica entre los alumnos; por otro lado, en el caso de quienes han trabajado más con los indicadores de mejora, han visto que los niños con dificultades en el aprendizaje, han mejorado en su autoestima y esto se ve reflejado también en sus aprendizajes.

El componente personal del docente es otra de las categorías centrales que aparecen en la investigación. Se pudo observar una clara correlación entre el componente personal del profesor y su metodología de enseñanza con el ambiente de convivencia en el aula. Cuando las situaciones didácticas son más atractivas y tienen un grado de dificultad ajustado a las características del niño, además de un adecuado apoyo del docente, los estudiantes muestran un mejor comportamiento y elevan su nivel de desempeño.

En un grupo los niños expresaron que les gusta trabajar en equipo porque pueden ayudar a otros, uno de ellos señaló: *me siento orgulloso de ayudar a mis compañeros*, y cuando me ayudan a mí también (Ao.4º). En las cartas a los profesores también se encontraron comentarios en donde los niños expresan que ellos son felices cuando trabajan en equipo.

La pedagogía no es sólo una forma de hacer, sino una forma de ser y de darse. Las innovaciones educativas requieren no sólo de saber o creer que se sabe, sino de llevar ese saber a la práctica, de donarse cada día como personas para educar en humanidad a los estudiantes. El cambio de los ambientes de

Investigación para la Innovación

convivencia empieza por el docente. Se ha encontrado en la investigación que lo que proyecta el profesor es fundamental en la creación de ambientes socioafectivos en el aula.

Cuando los profesores asumen una actitud más crítica hacia sí mismos y optimista respecto a las dificultades se desgastan menos físicamente y abordan los problemas de la mejor manera. Los profesores demostraron que son capaces de autoevaluarse y pensar respecto a sus forma de actuar con sus alumnos (Ovejero y Rodríguez, 2011).

El trabajo en equipo ha contribuido a mejorar la convivencia escolar al fortalecer el ámbito socioafectivo que tanta repercusión tiene en la resolución de conflictos. Enseñar a convivir exige que el profesor conviva al enseñar, que su metodología permita que los alumnos interactúen y resuelvan conflictos, haciendo del aula un espacio de convivencia positiva genuina y democrática.

Las principales barreras que se han identificado en el proceso de cambio de los profesores son, en primer lugar, dejar el confort de lo que siempre se ha hecho para implementar innovaciones; otra dificultad ha sido que el profesor “no acepta de buena gana que es parte del problema” (Fierro, Carbajal y Martínez, 2012), para ellos el contexto social y familiar es el principal culpable de que los alumnos se comporten de manera violenta; un tercer obstáculo es la dificultad de mirarse a sí mismos y estar pendiente de lo que hacen o dejan de hacer los demás.

Lista de Referencias

- AUSUBEL, D. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 2002.
- BINABURO J. A. “Estrategias para la mejora de la convivencia y el bienestar personal”, en García, A.D. *Violencia escolar y de género. Conceptualizaciones y retos educativos*, Universidad de Huelva, pp. 119-137), 2011.
- BRONFENBRENNER, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1987.
- CASES, I. “Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado”, en Imbernón, F. (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó, 2007.
- CAVA y Musitu. *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós, 2009.
- FIERRO, Carbajal y Martínez. *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, 2012..
- FURLÁN A. & Spitzer T. (coord.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: ANUIES, COMIE, 2013.
- IBARROLA e Iriarte. *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide, 2011.
- JAREX, X. *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, Editorial Graó, 2009.
- MARTÍNEZ, J.M. *El arte de aprender y enseñar. Manual para docentes*. Santa Cruz de la Sierra: Grupo Editorial La Hoguera, 2008.
- OVEJERO y Rodríguez. *La convivencia sin violencia*. Sevilla: Editorial Aula Múltiple, Magisterio, 2011.
- PÉREZ Esclarín, A. *Educación para humanizar*. Madrid: Narcea, 2004.
- RAMÍREZ, M.S. y de la Herrán, A. “La Madurez Personal en el Desarrollo Profesional del Docente. REICE.” *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (3), pp. 25-44, 2012.

Investigación para la Innovación

- <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol1onum3/art2.pdf>.
(Consultado el 12 de noviembre de 2013)
- RODRÍGUEZ, V.M. *Las relaciones de convivencia en los centros escolares. Un estudio en centros de la comunidad de Madrid. Tendencias pedagógicas*, 2003.
http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_10.pdf
(Consultado el 14 de enero de 2014)
- RUNKEL, H.E. *Paternidad libre de gritos*. México: Trillas, 2011.
- SÁNCHEZ, S. "Es la escuela una institución violenta?. Organización y gestión educativa": *Revista del Fórum europeo de administradores de la educación*, 14, 6-7, 2006.
- VAELLO, J. *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona: Graó, 2009.
- ZAITEGI, N. "La educación en y para la convivencia positiva en España-REICE". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 2010, pp. 92-132.
<http://www.redalyc.org/pdf/551/55114080006.pdf>
(Consultado el 18 de diciembre de 2013).