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

TITULO: Grupos interactivos: ambientes óptimos para el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria.

AUTOR: Diana Guadalupe Ramírez Pérez

FECHA: 15/10/2021

PALABRAS CLAVE: Grupos interactivos, Aprendizaje dialógico, Práctica reflexiva, Competencias personales, Competencias sociales

GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO

SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL REGULAR

BENEMÉRITA Y CENTENARIA ESCUELA NORMAL DEL ESTADO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

GENERACIÓN

2018 2020

# GRUPOS INTERACTIVOS: AMBIENTES ÓPTIMOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Que presenta:

Diana Guadalupe Ramírez Pérez

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

ASESORA

Dra. Concepción Ovalle Ríos

SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P. JULIO, 2020

ACUERDO DE AUTORIZACIÓN PARA USO DE INFORMACIÓN DEL DOCUMENTO RECEPCIONAL EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA BECENE DE ACUERDO A LA POLÍTICA DE PROPIEDAD INTELECTUAL

**A quien corresponda.**
**PRESENTE. –**

Por medio del presente escrito yo Diana Guadalupe Ramírez Pérez autorizo a la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, (BECENE) la utilización de la obra Titulada:

Grupos interactivos: ambientes óptimos para el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria

en la modalidad de: Portafolio temático para obtener el

Grado en Maestría en Educación Preescolar

en la generación 2018-2020 para su divulgación, y preservación en cualquier medio, incluido el electrónico y como parte del Repositorio Institucional de Acceso Abierto de la BECENE con fines educativos y Académicos, así como la difusión entre sus usuarios, profesores, estudiantes o terceras personas, sin que pueda percibir ninguna retribución económica.

Por medio de este acuerdo deseo expresar que es una autorización voluntaria y gratuita y en atención a lo señalado en los artículos 21 y 27 de Ley Federal del Derecho de Autor, la BECENE cuenta con mi autorización para la utilización de la información antes señalada estableciendo que se utilizará única y exclusivamente para los fines antes señalados.

La utilización de la información será durante el tiempo que sea pertinente bajo los términos de los párrafos anteriores, finalmente manifiesto que cuento con las facultades y los derechos correspondientes para otorgar la presente autorización, por ser de mi autoría la obra.

Por lo anterior deslindo a la BECENE de cualquier responsabilidad concerniente a lo establecido en la presente autorización.

Para que así conste por mi libre voluntad firmo el presente.

En la Ciudad de San Luis Potosí. S.L.P. a los 23 días del mes de enero de 2021.

ATENTAMENTE.

Diana Guadalupe Ramírez Pérez
Nombre y Firma
AUTOR DUEÑO DE LOS DERECHOS PATRIMONIALES

Nicolás Zapata No. 200
Zona Centro, C.P. 78000
Tel y Fax: 01444 812-11-55
e-mail: cicyt@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSI, S.L.P.

San Luis Potosí, S.L.P., noviembre 19 de 2020.

Los que suscriben, integrantes de la Comisión de Conversaciones Públicas y Tutor(a) del Portafolio Temático, tienen a bien

# DICTAMINAR

Que el(la) alumno(a): ***DIANA GUADALUPE RAMÍREZ PÉREZ***

Concluyó en forma satisfactoria, y conforme a los lineamientos técnicos y académicos, el documento de portafolio temático titulado:

**GRUPOS INTERACTIVOS: AMBIENTES ÓPTIMOS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES EN UN GRUPO DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.**

A resolución de los suscritos, y una vez llevada a cabo la fase de lectura del portafolio temático, así como su presentación en la conversación pública, se determina que reúne los requisitos para la obtención del grado de ***Maestra en Educación Primaria***.

Atentamente

LA COMISIÓN

BENEMÉRITA Y CENTENARIA
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
DIVISIÓN DE ESTUDIOS
DE POSGRADO
SAN LUIS POTOSÍ, S.L.P.

Dr. Francisco Hernández Ortiz
Director General

Dra. Élida Godina Belmares
Directora de Posgrado

Dra. Concepción Ovalle Ríos
Tutor(a) de Portafolio Temático

**"2020, año de la cultura para la erradicación del trabajo infantil".**

Certificación ISO 9001 : 2015
Certificación CIEES Nivel 1
Nicolás Zapata No. 200.
Zona Centro, C.P. 78230
Tel. Fax 814-25-30
e-mail: posgrado@beceneslp.edu.mx
www.beceneslp.edu.mx
San Luis Potosí, S.L.P.

*A mi linaje:*

*Un logro para todas.*

## Agradecimientos

Autoconfrontarse nunca es un proceso fácil: en cuanto tomas la decisión de cambiar, tu cuerpo y tus pensamientos se resisten porque están acostumbrados a lo de siempre. Verse a sí mismo en el aula y aceptarse con todo y sus errores suele ser un momento difícil, pero también es un terreno fértil en que puede crecer la mejor versión de nosotros. Este crecimiento no puede estar aislado de otros, quienes en la interacción nos construyen, y en muchas ocasiones, son nuestros mejores maestros. Gracias a este portafolio temático, descubrí el valor de pertenecer a una comunidad sin la cual mi proceso no hubiera sido el mismo.

Quisiera agradecer a mi primera comunidad, que es mi familia por apoyar cada decisión brindándome los espacios y tiempos para hacer lo que amo. Honro sus valores a través de mi práctica, retomo su humildad para abrazar cada palabra de felicitación y reconocimiento. Así mismo, extiendo mis manos para dejar entrar lo que esta aportación traiga consigo. Estoy segura de que el esfuerzo que hemos realizado ya se ve recompensado en nuestro hogar y jardín.

Doy gracias a mi segunda comunidad: la escuela primaria y mi alma mater. A los niños por dejarme entrar en sus vidas; a los padres de familia por confiar en mi trabajo y vencer sus miedos junto conmigo; a mis compañeros de maestría con los que redescubrí el valor de la amistad y el apoyo; al equipo de cotutoría quienes fueron un soporte importante y a mi maestra Concepción Ovalle Ríos por animarme con sus palabras para ser mejor docente.

Finalmente me gustaría dedicar este trabajo a todos esos niños que llegan al aula con la esperanza de ser comprendidos, a quienes la invisibilidad de sus necesidades y emociones los ha vuelto vulnerables. Ellos, como los demás, han sido mi mayor motivación para cuestionar mi práctica y reconocer que merecen una educación de calidad.

Gracias, gracias, gracias.

## Índice

**Agradecimientos** ..... **5**

**Carta al lector** ..... **9**

**Capítulo I. Contexto externo e interno: La colonia Emiliano Zapata** ..... **12**

**La tierra es generosa, pero la vida es ardua** ..... 15

**La escuela primaria de la comunidad: "Profr. Rafael Ramírez"** ..... 18

**Trabajo en multigrado: ¡una verdadera experiencia de organización**! ..... 21

**Organización escolar desde el Programa Escolar de Mejora Continua.** ..... 22

**La vida en la escuela "Profr. Rafael Ramírez".** ..... 24

**Unos alumnos muy solidarios: el grupo de tercer grado** ..... 26

**Todo viene desde casa: las familias de los alumnos.** ..... 30

**Capítulo II. Historia de vida personal: Mis primeras interacciones y la importancia de mi familia en la infancia** ..... **33**

**La vida durante la adolescencia** ..... 37

**Mi vida como normalista: experiencias formativas y el ingreso al Servicio Profesional Docente** ..... 38

**Capítulo III. Contexto temático: S.O.S. Mis alumnos necesitan ayuda para fortalecer su inteligencia emocional** ..... **42**

**Sistematización de la problemática, una revisión teórica de la inteligencia emocional y a diversas investigaciones** ..... 44

**Dimensión personal de la inteligencia emocional** ..... 45

**Dimensión social de la inteligencia emocional** ..... 47

**Investigaciones sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y el diseño de instrumentos para valorar la problemática** ..... 50

**Los grupos interactivos ¡Una propuesta innovadora subyacente del aprendizaje dialógico!** ..... 55

**¿Qué hay detrás de los grupos interactivos?: el aprendizaje dialógico como sustento de las intervenciones.** ..... 59

**El aprendizaje dialógico, una perspectiva diferente sobre cómo sucede el aprendizaje.** ..... 60

**Cómo se enseña en el Aprendizaje dialógico.** ..... 64

**Los grupos interactivos: una alternativa de inclusión para impedir la deserción escolar.** ..... 66

**Contexto de la problemática: ¿por qué fue importante atender la inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado?** ..... 67

**Capítulo IV. Filosofía docente: mi percepción sobre la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, la evaluación y mi rol** ..... **73**

**Sobre la enseñanza y el proceso de aprendizaje** ..... 74

**El aprendizaje: cómo, cuándo y con quién se aprende mejor** ..... 75

**Alumnos que transforman: mis objetivos de enseñanza, habilidades, conocimientos y valores que favorezco en mis alumnos** ..... 76

**Evaluación: cómo sé que han aprendido, mis métodos de evaluación y los instrumentos que empleo** ..... 77

**Inclusión: El respeto por la igualdad de diferencias** ..... 79

**Capítulo V. Ruta metodológica: la transformación de mi práctica a través del portafolio temático ..... 81**

**Problematizar la práctica: ¿Qué sucede en mi aula?** ..... 83

**La metodología comunicativa crítica: una nueva forma de acercarme a la realidad de mi aula.** ..... 88

**Capítulo VI. Análisis de la práctica: un proceso para transformar mi actuar docente y la búsqueda de un ambiente óptimo para favorecer la inteligencia emocional ..... 92**

**Análisis 1. Descubriendo un ambiente óptimo para favorecer el desarrollo de las competencias personales y sociales de mis alumnos** ..... 94

**Favoreciendo la consciencia emocional de mi grupo: experiencia en una Comunidad de diálogo.** ..... 95

**La expresión de mis emociones, segunda fase de la intervención.** ..... 103

**Evaluación y balance de la intervención: las Comunidades de diálogo ¿un ambiente óptimo para favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales?** ..... 106

**Análisis 2: Nuestra primera experiencia con los grupos interactivos para favorecer el optimismo** ..... 111

**Grupos interactivos, ¿una forma de favorecer el optimismo en mis alumnos?** ..... 113

**¡Una experiencia llena de interacciones!** ..... 116

**Análisis de las interacciones y evaluación de la intervención: ¿cómo se favoreció el optimismo a través de los grupos interactivos?** ..... 122

**Evaluación y balance de la intervención: un argumento de que los grupos interactivos son ambiente óptimo para favorecer el optimismo** ..... 131

**Análisis 3. La familia en el aula: juegos para favorecer la transparencia** ..... 134

**La participación de la familia: una muestra de apoyo a la inteligencia emocional de los niños.** ..... 136

**Análisis de las interacciones ¡Todos ayudamos a favorecer la transparencia!** 142

**Evaluación y balance de la intervención: ¿cuáles fueron los resultados de la observación de los participantes?** ..... 149

**Análisis 4. La organización de mis alumnos para expresar lo que es su comunidad** ..... 152

**Recuperando la inteligencia cultural de la comunidad.** ..... 156

**Análisis de las interacciones ¿Cómo se organizan mis alumnos?** ..... 160

**Evaluación y balance de la intervención: transitar hacia un enfoque de inclusión.** ..... 166

**Análisis 5. Promoviendo la empatía a través de los grupos interactivos** ..... 170

**Lo que compartimos nos une, y lo que no, también…** ..... 173

**Análisis de las interacciones: los grupos interactivos ¿un espacio para favorecer la empatía?** ..... 178

**Evaluación y balance de la intervención: la empatía como competencia necesaria para un ambiente inclusivo** ..... 184

**Análisis 6. La perspectiva de los actores sobre el impacto de los grupos interactivos** ..... 188

**La experiencia de trabajar a la distancia: una razón para acercarme a las familias de mis alumnos.** ..... 191

**La opinión de los actores, saberes valiosos para comprender cómo se vivieron los grupos interactivos.** ..... 193

**Balance de la sesión: valorando la participación de mis alumnos y mi desempeño como investigadora.** ..... 203

**Conclusiones** ..... **207**

**Visión prospectiva: Transformación de mi práctica educativa: sendero que conduce a una comunidad en el aula, inclusiva, libre, abierta y democrática.** ..... **214**

**Un futuro lleno de altas expectativas.** ..... 217

**Referencias** ..... **219**

# Carta al lector

Querido lector:

En este documento encontrarás las evidencias del proceso que viví al cursar la Maestría en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Desde la licenciatura, mi *alma mater* se ha encargado de brindarme las herramientas necesarias para ir, poco a poco, consolidándome como una docente con todas las capacidades para atender a los niños de este siglo. Para mi institución en su área de posgrado, su misión es formar profesionales en educación para el ejercicio de la docencia e investigación en un contexto académico integral de calidad, conforme a las necesidades sociales, científicas y tecnológicas del estado y el país (BECENE, 2019), por lo que para mí fue un proceso de reconstrucción de diversos paradigmas que, de no haber cuestionado, seguirían cobijando con sombras mi práctica docente.

En este portafolio no solo reflexiono sobre los principios de mi actuar a través de la práctica; planteo como propósito de investigación favorecer el desarrollo de las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado de educación primaria a través de grupos interactivos y así, analizar y reflexionar sobre cómo se desarrollan. Para el campo de la investigación, es necesario que cada día los maestros nos animemos a exponer al mundo lo que descubrimos en el aula y qué mejor si estas acciones son para ayudar a quienes más queremos: los alumnos. La propuesta de los grupos interactivos subyace desde un modelo que ha dado impresionantes resultados en contextos de marginación: el aprendizaje dialógico. Para mí ha significado la apropiación de su filosofía basada en la inclusión, la solidaridad y la comunidad.

Las razones que me motivaron a realizar esta investigación conforman, desde mi perspectiva, tres áreas de mi identidad docente: la función social de mi profesión, la ética dentro de la misma y las cuestiones epistemológicas que me motivan a seguir aprendiendo. Respecto a la función social, ha sido primordial asegurar la asistencia de la totalidad de mis alumnos y cubrir, de esa manera, la

brecha de desigualdad que la deserción genera; de igual forma, es fundamental reconocer la importancia del desarrollo socioafectivo de los alumnos aunado a la participación de los actores de su entorno. En cuanto a mis razones éticas, asumo un verdadero y auténtico compromiso por mejorar mi práctica y ofrecer un mejor servicio a mis alumnos mediante propuestas innovadoras; así como dar atención a la problemática que obstaculizaba el desarrollo de mis estudiantes. Y finalmente lo epistemológico, que me motiva a seguir aportando conocimiento pedagógico de interés con relación a la temática de estudio, así como la comprensión de los grupos interactivos como una propuesta innovadora, inclusiva y transformadora que no solo favorece en lo académico, sino también lo emocional.

En este portafolio podrás explorar la perspectiva del aprendizaje social propuesto por Vygotsky (1934) desde la óptica del aprendizaje dialógico en el que se aprende para transformar; comprenderás de dónde surgen los grupos interactivos y de qué manera han contribuido a favorecer la salud emocional de mis alumnos. A su vez, será posible entender cómo un grupo de voluntarios en el aula contribuyeron al desarrollo de las competencias personales y sociales que integran la inteligencia emocional.

Cabe señalar que, como todo proceso, la elaboración de este portafolio conllevo una serie de dificultades y fortalezas inherentes a todo crecimiento. Algunas de esas fortalezas fue mi capacidad de análisis y reflexión sobre mi práctica que hoy comparto contigo, la disposición hacia el trabajo y la investigación que se ven reflejados en cada apartado, mi gusto por la redacción y una gama de experiencias relacionadas con las Actuaciones Educativas de Éxito. De igual forma es relevante hacer ver que algunas de las dificultades se centraron en sintetizar la información y presentarla para ti de una manera comprensible y ligera; articular de armoniosamente mis reflexiones, los hallazgos de la investigación y combinarlos con diversas formas de interpretar la realidad.

Es importante describir los apartados de este portafolio temático: en el primer capítulo: *Contexto externo e interno: la colonia Emiliano Zapata*, daré cuenta del contexto en el cual desarrollé la investigación, describiré los principales elementos

sociales, económicos y educativos que lo componen, así como características del entorno que son importantes para comprender la investigación.

En el segundo capítulo, *Historia de vida personal: mis primeras interacciones y la importancia de mi familia en mi infancia* comparto los sucesos más significativos de mi vida y aquellas experiencias relacionadas a la temática de estudio: la vida escolar y el inicio de mi vida profesional. En el tercer capítulo, *Contexto temático: S.O.S. mis alumnos necesitan ayuda para fortalecer su inteligencia emocional* explico las teorías que argumentan el tema de investigación: el por qué fue relevante dar atención a lo que observaba en el aula.

El cuarto capítulo, *Filosofía docente: mi identidad pedagógica* es una reflexión sobre los principios que sustentan mi práctica. Aquí enuncio mis creencias, valores, conceptos de aprendizaje y enseñanza, así como los pilares que fundamentan mi quehacer docente. En el quinto capítulo, *Ruta metodológica: la transformación de mi práctica a través del portafolio temático* describí el proceso de elaboración del portafolio, la metodología detrás de la reflexión y los instrumentos utilizados para desentrañar la práctica.

El sexto capítulio, *Análisis de la práctica: un proceso para transformar mi actuar docente y la búsqueda de un ambiente óptimo para favorecer la inteligencia emocional de mis alumnos,* representa la parte esencial de este portafolio y evidencia seis de siete análisis diseñados para dar solución a la problemática del grupo; esbozan el proceso de reflexión, dan cuenta de la movilización de conocimientos y los primeros hallazgos. Finalmente, en el apartado de *Conclusiones* doy cuenta de los principales hallazgos y conocimiento pedagógico generado.

La parte final de este portafolio aconteció a la par de la pandemia global por COVID-19, impidiendo la implementación de las últimas dos intervenciones. Lejos afectar mis reflexiones sobre la inteligencia emocional, confirmó que el mundo debe ser más resiliente que nunca; no hay otro camino más que el de caminar juntos como comunidad, ser solidarios y sumar esfuerzos, pues poco avanzamos solos, pero mucho si lo hacemos juntos.

## Capítulo I. Contexto externo e interno: La colonia Emiliano Zapata

Al inicio de mi segundo año como docente me preparaba para atender a mi nuevo grupo en una escuela primaria de la periferia en San Luis Potosí. De último minuto, la supervisora de la zona me comunicó que mis órdenes indicaban otro centro de trabajo. Por la tarde, recibí la llamada del profesor Benjamín Rangel Juache diciéndome que era urgente presentarme en una comunidad llamada Emiliano Zapata, en Villa de Arriaga, S.L.P. El llamado era de emergencia, pues los habitantes habían tomado la escuela: dentro se encontraba un maestro y otro personal de la Secretaría. La razón era que, desde el mes de mayo no había más que un solo maestro para atender a más de noventa alumnos. Cuando el supervisor mencionó que la escuela estaba tomada, inmediatamente supe que sus pobladores tenían como una de sus prioridades la educación de sus hijos.

Atravesando la Sierra de Álvarez, después de 45 minutos de viaje en carretera y escondida entre milpas, se encuentra la escuela primaria “Profr. Rafael Ramírez”. La comunidad pertenece al municipio de Villa de Arriaga y de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda (2010) realizado por el INEGI (2019) la comunidad tiene un total de 539 habitantes. La siguiente fotografía es una vista satelital de la comunidad:

*Fotografía 1* Imagen satelital de la comunidad Emiliano Zapata en Villa de Arriaga. Fuente: INEGI (2019).

La primera vez que entré a la comunidad, me sorprendí de ver la cantidad tan asombrosa de ganado, las parcelas casi listas para la cosecha, el cielo azul y la tierra agrietada. A la vista, la comunidad parecía reunir todas las características de los cuentos de Juan Rulfo. Al ser la agricultura, con la siembra de frijol y cebada; la ganadería, con la cría de becerros, cabras y cerdos, su principal actividad económica, la comunidad reflejaba desde su entrada la vida de sus habitantes. Hasta la fecha es común ir sobre el camino y ver cómo los pobladores, con sus sombreros anchos y perros de pastoreo, arrean el ganado hasta los estanques.

*Fotografía 2.* 6 KM de camino hacia la comunidad Emiliano Zapata.
Fuente: Archivo personal (2019.

Sin embargo, no todo era el campo para los colonos de la Emiliano Zapata. La búsqueda de una vida de mayor calidad, los habían llevado a desempeñar otras actividades del tipo secundarias como empleados en fábricas automotrices, albañilería y artesanía; su nivel socioeconómico era tipo E (Nivel bajo). Al adentrarme en la comunidad, me di cuenta de que solo su calle principal estaba pavimentada, que la mayoría de los caminos eran cafés terrosos, llenos de piedras y rodeados de pequeñas casas hechas de adobe. Ahí mismo había negocios locales como una tortillería y varias tiendas de abarrotes. Posteriormente, cuando tuve oportunidad de conocer a mis alumnos, supe que muchas madres de familia realizaban ventas de ropa, enchiladas y pulque. En el mes de diciembre, era común escuchar a los niños que sus familiares

llegaban de Estados Unidos, muchos de ellos paseaban en los alrededores de la escuela contentos de estar nuevamente en su tierra.

El primer día que llegué a la escuela, siete u ocho mamás se presentaron conmigo: “maestra, lo que se le ofrezca”, “mi casa está aquí a la vuelta”, “maestra, ojalá puedan quedarse”. Fue algo significativo, dado que en el contexto en el que anteriormente había trabajado era difícil observar ese tipo de atenciones y servicios. Conforme pasaron los primeros dos meses, conocí la gran diversidad de familias de la comunidad: la mayoría del tipo nuclear, compuestos por padres, hermanos e hijos; otras extensas, por abuelos, tíos, padres, hermanos e hijos. Pocas de ellas monoparentales y en su mayoría lidereadas por mamás. Tanta era la cercanía entre las familias, que era común tener registro y memoria de los ancestros que compartían, prolongando su cercanía y aprecio.

La comunidad era realmente pequeña, en un día se podían recorrer todas sus calles, aunque no sus veredas. Uno de los pobladores con más edad, nos contaba que la colonia había avanzado mucho en los últimos veinte años, que en su niñez no había ni luz, ni agua. Actualmente hay alumbrado público, luz eléctrica y un pozo comunitario de agua. Hacia el jardín de niños “Manuel M. Ponce”, después de caminar por unas brechas cercadas con piedras blancas, se encuentra la Clínica de Salud. Otro servicio novedoso, ha sido la red de celular y la televisión por cable.

Como mencioné anteriormente, había un jardín de niños de tipo bidocente; a su vez, la telesecundaria “Mariano Matamoros” era tri-docente. No obstante, 59 de los habitantes mayores de quince años eran analfabetas y 5 en edad escolar, no asistían. En una ocasión, cuando recibíamos el apoyo federal “La escuela es nuestra”[1], pedimos a los padres de familia que se anotaran en una lista y descubrimos que la mayoría de las personas que no sabían leer y escribir eran adultos de la tercera edad. De acuerdo con el INEGI, 110 personas tenían educación incompleta y el nivel máximo de estudios era la primaria, este dato nos refleja que había un sin número de factores que influyeron en que

[1] Programa que imparte el gobierno federal mexicano que tiene como propósito “dignificar las condiciones de las escuelas, evitar su corrupción, el dispendio, clientelismo y discrecionalidad en el manejo del presupuesto destinado a la infraestructura educativa” (SEP, La escuela es nuestra, 2020)

diversas generaciones no estudiaran, o en muchos casos, esos mismos factores no lo permitieran. Al escuchar a sus pobladores, entendí su vínculo con el campo: la delicadeza con la que siembran cada semilla, lo arraigado que tienen sus costumbres; comprendí que sus propias generaciones les habían dado la tierra y ellos decidieron trabajarla.

## La tierra es generosa, pero la vida es ardua

Al entrevistarme con los adultos mayores de la comunidad, me expresaron que la tierra era generosa, que cuando la labras con honestidad y trabajo, daba para todos. Sin embargo, las generaciones habían cambiado y sabían que no todo lo podía dar la tierra, que la falta de oportunidades para laborar dentro de la comunidad exigía que tuvieran que mudarse o dejar la escuela. Un dato alarmante, que considero uno de los principales problemas sociales, es el promedio de escolaridad. Muchos de ellos abandonaron la escuela en la necesidad de ayudar a sus familias convirtiéndose desde jóvenes en fuentes de ingreso; también la formación de una familia a temprana edad generó mayores responsabilidades, trayendo como consecuencia la deserción escolar. Cuando me entrevisté con los padres de mis alumnos para identificar su grado escolar y percepción de la escuela, escuché con nostalgia la añoranza que significó para ellos terminar la primaria. Casi siempre con un nudo en la garganta, exponían su ilusión que sus niños terminaran, por lo menos, la secundaria.

Una actitud que observé en los habitantes era su disposición de acompañamiento hacia sus hijos en las etapas de preescolar y primaria, hecho que cambiaba cuando ingresaban a telesecundaria, pues su concepción sobre las etapas de la vida les indicaba que ya eran personas adultas capaces de asumir otros roles de mayor responsabilidad. La importancia de la educación para los habitantes de la comunidad radicaba en su valor instrumental: “la escuela es importante porque te enseñan a leer o escribir”, “estudiar te sirve para sumar y restar”; pero al mismo tiempo, se vislumbra como una oportunidad de transformación: “que él tenga lo que yo no tuve”, “que él no sea igual que yo”, etc.

Aunque la comunidad estaba rodeada de campos, solo algunos habitantes contaban con el derecho sobre la tierra, mismos que ofrecían trabajos de recolección de cebada y frijol con horarios poco flexibles y bajos salarios que orillaban a los pobladores a buscar trabajo en otros Estados. La situación generaba dinámicas distintas dentro de las familias: en las extensas, y debido a la ausencia de padres o madres, eran las tías, hermanos o primos quienes realizaban el acompañamiento escolar a niños; en aquellas en las que el número familiar era limitado, eran los abuelos quienes asumían la responsabilidad de cuidarlos. De regreso a casa, las madres y padres esperaban a la entrada de la comunidad por un *raide*[2], en algunas ocasiones éste nunca llegaba y debían caminar dos horas bajo el Sol para llegar a sus hogares.

El camino de regreso era peligroso, varias madres mencionaban que era difícil sentirse a salvo y dejar de cuidarse la espalda cuando se sabía que a la comunidad habían ingresado grupos delictivos. La seguridad se vio amenazada por la presencia de vehículos y personas ajenas y causó terror cuando, en los meses de octubre, el Juez auxiliar y diversas autoridades acudieron a la primaria para solicitar que los niños volvieran a sus casas, ya que los delincuentes estaban al asecho. La inseguridad que pocas veces se había visto, repercutió en el esparcimiento social, los niños redujeron sus espacios de juego y los padres su participación en actividades extraescolares. Fueron meses difíciles en los que los niños no hablaban de otras cosas más que de ser soldados o policías, algunos narraban con morbosidad el haberse topado con una camioneta extraña. Los abuelos contaban que las calles lucían desoladas, sin niños ni montones de canicas rodando por la tierra y los perros caminaban sin rumbo buscándolos.

De alguna forma, los lugares se definen por sus estructuras, sus viviendas y sus calles; pero la forma en la que interactúan sus habitantes, las autoridades a las que siguen, sus creencias, valores e ideas cerca de la vida, nos permiten profundizar en su forma en quiénes son. En la colonia “Emiliano Zapata” la forma en la que se organizaban respondía a dos autoridades relevantes: el juez auxiliar y los ejidatarios. La elección del primero junto con la responsabilidad del pozo comunitario, se realizaba mediante juntas

[2] Forma coloquial con la que señalan cuando alguien te ofrece transporte de manera gratuita.

anuales en donde se designaban a las personas que ejercerán esa responsabilidad durante el año. La asistencia a esas juntas solía era un tema relevante para la comunidad, pues el juez auxiliar era una de las autoridades que participaba en la medición de parcelas, organización para uso del tractor comunitario, mediación en problemas de los habitantes, etc. En las asambleas, y de acuerdo con la expresado por el juez auxiliar, se respetaba la opinión de todos, pero eran las personas mayores quienes tenían un mayor peso en la elección de las autoridades.

Aspectos sociales como la organización de comités, juntas para tomar acuerdos, etc., ponían de manifiesto actividades en donde el diálogo era el conducto para tomar acuerdos. Las interacciones eran guiadas por las autoridades de la localidad quiénes exponían los motivos de la reunión, consensaban opiniones y tomaban acuerdos. La mayoría de gente se conocía, sabía sus apellidos, ascendencia y descendencia, ubicación de casas y actividades de la jornada. En una de las asambleas en la que estuve presente, pude comprobar que la participación de las madres de familia era muy activa, pues en ese momento, representaron más del 70% de los asistentes.

En la comunidad, había pocos espacios para el esparcimiento, la mayoría de las actividades tenían fines religiosos: misas a San Miguel Arcángel, primeras comuniones, quinceañeras, bailes con fines nupciales etc. Los espacios en los que las madres de familia interactuaban eran la hora del lonche en la escuela primaria o en el preescolar: hay quienes ofrecían sus productos, saludaban a sus familiares o compartían los acontecimientos de su jornada. Respecto al origen de la comunidad, en una de las actas de propiedad de la escuela, se manifiesta que el poblado anteriormente se llamaba “Hacienda de Santiago”, además, a sus alrededores había otras haciendas y trojas que tuvieron auge durante la Revolución Mexicana. Incluso en los murales de la escuela observamos la agricultura como una actividad que identifica a la comunidad y en general al municipio de Villa de Arriaga:

*Fotografía 3.* Alumnos de tercer grado en el festival de la Revolución Mexicana en 2019, al fondo se observan los murales en una de las paredes de la escuela. Fuente: Archivo personal (2019).

Al preguntarme quiénes eran los habitantes de la colonia Emiliano Zapata, desde mi óptica los percibía como personas trabajadoras, humildes y con una identidad agraria arraigada. Sus valores eran el trabajo, la responsabilidad y la honestidad. Respecto al primero, los niños participaban con sus padres en las jornadas diarias como la recolección de frijol en temporada, el pastoreo de ganado y el riego de sembradíos. Estas actividades involucraban las mañanas de los niños, quienes después de ayudar a sus padres, asistían a la escuela. La gente era respetuosa y amable; pero al mismo tiempo enérgica cuando observan injusticias o condiciones desfavorecedoras.

## La escuela primaria de la comunidad: “Profr. Rafael Ramírez”

Llegando a la colonia, la escuela primaria era lo primero que sobresalía. Era un terreno amplio y rodeado de malla. Se ubicaba en la calle Héroes Potosinos No. 1, su

clave de centro de trabajo era 24DPR0763L con organización tetra docente y a cargo de un director comisionado[3], que en el ciclo escolar 2019-2020, estuvo a mi cargo. En ella, atendíamos un total de 65 familias, con una estadística estudiantil de 93 alumnos distribuidos de 1° a 6° (Dirección general de planeación, programación y estadística educativa 911, 2019). Las aulas se concentraban en la esquina superior izquierda, había cuatro aulas para clases, biblioteca con basto acervo, dos bodegas para material y una dirección; sanitario para niños y niñas, pila de captación de agua, patio para actos cívicos, cancha para básquet, espacio para huerta y terreno para futbol. Sobre los servicios básicos, contaba con luz eléctrica y servicio intermitente de internet. La siguiente imagen describe la distribución espacial de la escuela primaria:

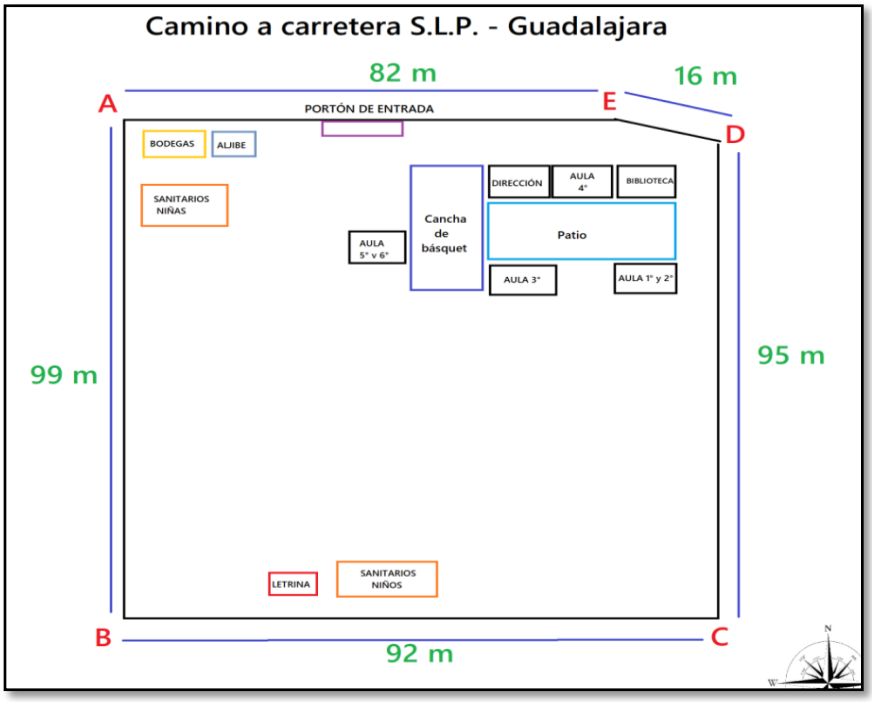



Figura 1. Croquis de la escuela primaria "Profr. Rafael Ramírez" en la Colonia Emiliano Zapata. Fuente: Elaboración propia.

[3] Forma de organización en la que uno de los docentes asume el rol de dirección sin un ordenamiento definitivo, sino temporal.

Referente al material, se contaba con dos impresoras, un proyector, bocina, modem para internet, televisión y videocasetera; material didáctico como libros interactivos, rompecabezas y una tiendita didáctica. Aunque las condiciones eran aceptables, había áreas que necesitaban reparación como la malla que rodeaba la escuela y la cancha de futbol; también había mobiliario suficiente como mesa-bancos para los niños y pintarrones. La fotografía siguiente, ilustra la entrada de la escuela primaria, así como uno de los murales en memoria al profesor Rafael Ramírez:

*Fotografía 4.* Entrada de la escuela primaria, en la entrada se observa un mural en honor al profesor rural Rafael Ramírez, mismo que es una figura emblemática del maestro rural durante la Revolución Mexicana. Fuente: Archivo personal (2020)

Para atender las necesidades de la escuela, los padres de familia se organizaban al inicio del ciclo escolar mediante una junta donde se renovaba la Asociación de Padres de Familia. En ella se proponían personas para los puestos de Presidente, Secretario y Tesorero con sus respectivos suplentes. También se elegía a una persona para la limpieza general de la escuela, misma que era costeada por un pago semanal y que eran recabados por equipos conformados por las familias.

**Trabajo en multigrado: ¡una verdadera experiencia de organización**!

Trabajar en una escuela multigrado fue una verdadera aventura, no solo por sus condiciones, sino también por haber realizado esta investigación a la par de dirigir una dirección por comisión. En las escuelas multigrado se atiende en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados escolares, con diversidad de edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración (Juárez-Bolaños, 2017), están enmarcadas por su propia cultura y formas de organizarse. Al contar con un número limitado de docentes y en ausencia de un director técnico, la solidaridad entre mis compañeros y yo, fueron necesarias para atender nuestras funciones pedagógicas.

Mi comisión en dirección demandó en mí habilidades de liderazgo que no había desarrollado y que aún sigo fortaleciendo: manejo de conflictos entre padres de familia o docentes, comunicación con la comunidad escolar, delegar comisiones, formación de equipos con padres de familia y con mis colegas, tomar decisiones, organizar papelería, etc. Estas condiciones de trabajo contribuyeron a pensar la escuela como una comunidad, basando mis decisiones a favor de todos y apegada a la democracia, escuchando las necesidades de los docentes, los alumnos, padres de familia y demás habitantes de la comunidad.

Una parte fundamental fue el trabajo colaborativo con mis compañeros, puesto que la realización de esta investigación requirió la participación de alumnos de casi todos los grados, así como la de ellos. Durante el ciclo escolar 2019-2020, los grupos estuvieron distribuidos de la siguiente forma: 1° y 2° a cargo de la Licenciada en Educación Jessica M., así como la comisión de Convivencia Escolar; 4° es responsabilidad de la Maestra en Educación Abigail G., con la comisión de Biblioteca escolar y el Maestro en Educación Michael M., a cargo de los grupos de 5° y 6° con la comisión de Seguridad Escolar. Junto con el personal docente, la Señora Graciela O., tuvo la función de darle mantenimiento a la escuela.

Las interacciones entre maestros y padres de familia se llevaban a cabo en las juntas trimestrales o entrevistas específicas. En un primer momento se acordó que los padres tendrían un espacio limitado de participación, hecho que fue cambiando en el

transcurso del ciclo, implementando actividades como talleres y pequeñas conferencias. Era una actividad común que los padres se acercaran al inicio de la jornada para resolver sus dudas sobre sus hijos, justificar inasistencias o solicitaran algún favor. Generalmente el apoyo entre maestros-representantes de Asociación de Padres de Familia, era necesario para la organización de festivales, por lo que se procuraba un trato amable y con disposición. La relación con mis compañeros referente a las situaciones de la escuela, se solucionaban en el trayecto ya que día con día recorríamos más de una hora para llegar. En algunas ocasiones se convocaba a juntas extraordinarias para darle seguimiento a los resultados de evaluaciones previo a los Consejos Técnicos Escolares[4].

Como he mencionado antes, las escuelas multigrado favorecen la convivencia de alumnos de diversas edades y la bastedad de espacios que caracterizaban a la escuela "Profr. Rafael Ramírez", contribuyeron a un ambiente lúdico. Durante el receso se observaba a los niños jugando a los aros, al "torito" o a "las traes". Aunque no se contaba con maestro de Educación Física, los maestros diseñábamos actividades una vez a la semana en la que los niños atendieran esta área del desarrollo. Todo este ambiente de trabajo me permitió reflexionar que las escuelas multigrado necesitan de mayor apoyo para sostenerse, colocándose como un espacio abierto en donde la ayuda y participación de todos es bienvenida.

**Organización escolar desde el Programa Escolar de Mejora Continua.**

Uno de los elementos que organiza la cultura escolar son los acuerdos que toman el colectivo docente al inicio del ciclo escolar y que se establecen durante las fases intensivas de los *Consejos Técnicos Escolares*. Para el ciclo 2019-2020 se consideraron las problemáticas enfrentadas en el ciclo anterior y a las cuales se daría prioridad a través del *Programa Escolar de Mejora Continua* (PEMC) definido como "la expresión de las voluntades del colectivo docente y de la comunidad escolar para organizar las acciones encaminadas a lograr mejores resultados educativos y transitar hacia la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019b, párr.3)". La NEM buscaba la transformación de los centros escolares para que centraran sus acciones en el aprendizaje y el desarrollo integral de

[4] Juntas mensuales que realizan los colectivos docentes para discutir sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos.

las niñas, niños y adolescentes; el PEMC era un plan multianual que podía desarrollarse de 2 a 4 ciclos escolares y del cual era necesario un diagnóstico que mostrara las principales problemáticas de la escuela; establecer uno o dos objetivos sobre lo que se deseaba mejorar, definir metas considerando el tiempo y los resultados a obtener; formular acciones que favorecieran su cumplimiento y definir la manera en la que se daría seguimiento y comunicación de resultados (SEP, 2019a).

El PEMC aborda ocho ámbitos de mejora los cuales son: Aprovechamiento académico, Carga administrativa, prácticas docentes y directivas, Participación en la comunidad, Infraestructura y equipamiento, Desempeño de la autoridad escolar, Avance de los planes y programas educativos; y Formación docente. Con base a evidencias aportadas por cada docente: fichas descriptivas de los alumnos, diarios de observación e incidencias, evaluaciones finales, etc. se establecieron como prioridad los siguientes ámbitos:

*Figura 2.* Ámbitos prioritarios durante el ciclo escolar 2019-2020 en el que se basó el Programa Escolar de Mejora Continua. Se prioriza atender el ausentismo y abandono escolar; se propone invitar a los miembros de la comunidad. Fuente: Archivo escolar (2019).

El aprovechamiento escolar y asistencias, así como la participación de la comunidad eran dos de las problemáticas detectadas a nivel escuela**.** Los tres ámbitos se concretaron en el Programa Escolar de Mejor Continua 2019-2020 que muestro a continuación:

**Nombre de la escuela:** PROF. RAFAEL RAMIREZ **C.C.T.:** 24DPR0763L **Zona Escolar:** 050 **Localidad:** COLONIA EMILIANO ZAPATA.

| AMBITOS | OBJETIVOS | METAS | ACCIONES | PERIODO DE REALIZACIÓN | RESPONSABLES | RECURSOS | SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN | COMUNICACIÓN DE RESULTADOS |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Aprovechamiento escolar y asistencias** | Mejorar la comprensión lectora a través del uso de biblioteca.<br><br>Fomentar le habito de la puntualidad. | *Que al finalizar el primer trimestre, el 30% de los alumnos logren comprender lo que leen | *Establecer un horario para visitar la biblioteca.<br>* Lectura mensual de padres de familia | *Visita a la biblioteca 2 veces a la semana<br><br>* Visita de padres una vez al mes | Maestros de la escuela<br><br>Padres de familia | *Materiales para favorecer la comprensión lectora<br>*Biblioteca<br>*Acervo de la biblioteca escolar | *Informes de actividades en reuniones del colectivo docente<br>*Evidencias graficas<br>* Aprovechamiento de los alumnos | *Sesiones ordinarias de Consejo Técnico Escolar.<br><br>*Reuniones con padres de familia. |
| **Participación de la comunidad** | Generar espacios donde los padres participen y se | El 65% de los padres participe en actividades | Talleres a través de la comisión de Convivencia, | Talleres trimestrales | Maestros de la escuela | Material didáctico<br><br>Espacio escolar | Involucrar a padres de familia en actividades de | Resultados de motivación reflejado en los alumnos |

*Figura 3.* Programa Escolar de Mejora Continua de la escuela primaria "Profr. Rafael Ramírez", ciclo escolar 2019-2020. Fuente: Archivo escolar (2019).

Esta investigación contribuyó al ámbito dos cuyo objetivo era promover espacios donde donde las familias se involucren (SEP, 2019c) y el cual tiene como meta que el 65% de los padres participen en las actividades escolares a través de actividades generadas por las distintas comisiones. El seguimiento del PEMC involucró que todo el colectivo docente que planificara acciones desde las comisiones; su seguimiento se realizó durante las sesiones ordinarias de los Consejos Técnicos Escolares.

**La vida en la escuela “Profr. Rafael Ramírez”.**

Los dos ciclos que tuve la oportunidad de trabajar en este centro de trabajo me permitieron comprender lo que se necesita para conformar un verdadero ambiente de cooperación, solidaridad e inclusión. La base para la transformación de un centro escolar radica en comprender su situación a través de su sistema de creencias, valores, estructuras cognitivas y significados dentro de la escuela, mismo que se caracteriza por un patrón de relaciones dentro del mismo. Todo esto es definido por Tagiuri y Litwin (1968, citado en Elías, 2015) como la cultura escolar. Por ello describiré, desde el modelo de análisis de Schein, (1985, citado en Elías, 2015) los tres niveles de la cultura escolar: los supuestos básicos, los valores y los artefactos y prácticas:

a) *Nivel uno: supuestos básicos:* para Schein, son entendidos como: “el centro de la cultura escolar, aquellas creencias aceptadas como verdaderas” (citado por Elías, 2015, p. 293), algunas de éstas, compartidas entre docentes y padres de familia, eran las relacionadas a los roles y responsabilidades en la escuela, por ejemplo: delimitar el marco de acción de los padres de familia al considerar que su única responsabilidad era la supervisión de tareas y asistencia a juntas; o la concepción que ambos compartían sobre el aprendizaje de los niños al suponer que esta relación de enseñanza-aprendizaje solo se daba de forma vertical entre docente-alumno.

b) *Nivel dos: los valores.* El respeto era el valor más evidente, se manifestaba en el lenguaje al dirigirse a las personas de “usted”, y también hacia el maestro. De hecho, la comunidad aún otorgaba relevancia al papel del docente en la educación de los niños, siendo visto como una figura de respeto y honestidad. En general los niños mantenían un comportamiento tranquilo y enfocado hacia el trabajo.

c) *Nivel tres: los artefactos y las prácticas.* Schein señala que son mitos, actitudes y rituales. En cuanto a los *mitos*, entendidos como “los relatos que articulan el pasado con la institución” (citado por Elías, 2015, p. 294), encuentro que había relevancia de ciertas familias dentro de la comunidad ya que participaron en la donación y construcción de la escuela, por lo que eran figuras respetadas y participativas. En las *actitudes,* observé un clima de apoyo y respeto hacia la escuela; por el contrario, otro porcentaje de la comunidad escolar manifestaba apatía e incluso aislamiento de las labores escolares y del proceso de sus hijos. La actitud de los niños hacia la escuela era de responsabilidad, pues era vista como una obligación más que como un derecho. Dentro de los *rituales,* que son “las costumbres vinculadas a un cierto evento que tienen significado para los miembros de un grupo” (Schein, 1985, citado por Elías, 2015, p. 293) se encontraban los festivales de día de muertos, navidad, día de las madres y

primavera como eventos que congregaban a todos los actores escolares y en los que había una mayor participación con otros niveles educativos.

Es así como la cultura escolar se manifestaba de diversas formas, las interacciones dentro de la escuela exponían los valores, creencias, cosmovisiones y prioridades que tenían sus integrantes, mismas que depositaban en cada uno de los maestros que atendía en la institución. Era maravilloso observar como todo se configuraba e interconecta en un solo punto dentro de la comunidad escolar: los maestros, desde su práctica; los alumnos, desde su asistencia a clases y los padres de familia desde su participación. La responsabilidad de sostenerla ideológica y económicamente colocaba al centro a todos sus actores: únicos responsables de su rumbo.

## Unos alumnos muy solidarios: el grupo de tercer grado

Mi parte favorita del día era cuando llegaba al portón de la escuela. Antes de abrirlo, ya había dos o tres alumnos preguntándome si podían ayudarme. Esa actitud tan solidaria y amable era algo que, siempre que pude, fomenté en ellos. El grupo era pequeño, estaba compuesto por 14 alumnos: 6 mujeres y 8 hombres con edades de entre ocho y nueve años. No medían más de metro y medio, eran respetuosos, afectivos, cooperativos y atentos. Referente a su etapa de desarrollo cognitivo, el 85.2% presentaban características de la etapa de operaciones concretas siendo capaces de inferir, distinguir la fantasía de la realidad, realizar operaciones matemáticas con elementos que observaban; comenzaban a identificar definiciones sencillas de conceptos abstractos relacionados a su vida como la amistad, la solidaridad y la paz; podían categorizar objetos por tamaño, color o forma y existía un creciente interés por el trabajo en grupo más que por el individual. El 14.2 % restante presentaban aún algunas características de la etapa preoperacional como la tendencia a concentrarse en un solo objeto o situación a la vez y representación simbólica por medio del dibujo ya que no habían consolidado su proceso de lectoescritura. Su agrupación social preferente y su orientación en el tiempo (Cabrera Albert, 1997), indicaba que el 56.8 % prefería el trabajo

cooperativo, rasgo que coincide con lo mencionado por (Cohen, 2001) al mencionar que los alumnos en este momento desarrollan una mayor disposición por trabajar entre pares, ayudar y recibir ayuda; por otro lado, el 42.6 % prefería trabajar de forma independiente. Respecto a la orientación temporal, 56 % de los niños eran espontáneos y 42.1 % planificadores. Estas características me permitieron dimensionar qué tipo de estrategias eran adecuadas para cada alumno y de qué forma podía motivarlos a trabajar.

Para describir los estilos de aprendizaje, retomé el modelo propuesto por Kolb (1990, citado en Cabrera Albert, 1997) el cual plantea que los estudiantes pueden categorizarse en cuatro tipos: convergentes, divergentes, asimiladores y acomodadores. La siguiente gráfica muestra la diversidad de estilos de aprendizaje que tenía el grupo:

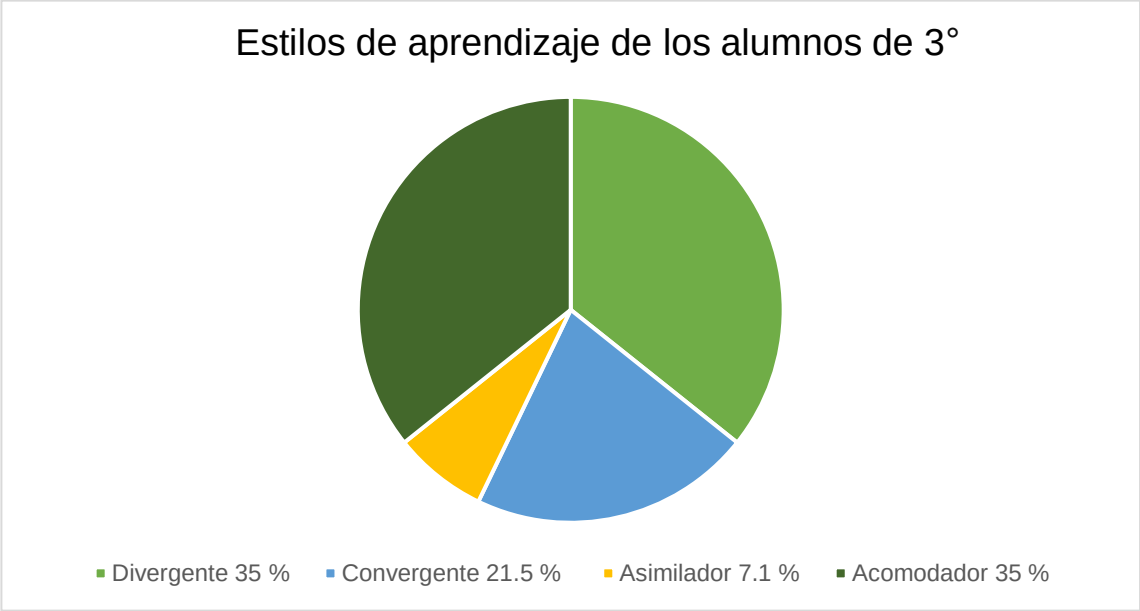



*Figura 4.* Estilos de aprendizaje de los alumnos de 3° con base a la teoría propuesta por Kolb en el ciclo escolar 2019-2020. Fuente: Elaboración propia (2019).

Había una mayor tendencia en alumnos con estilo divergente y acomodador, pues ambos representaban un total de 10, por lo que fue importante considerar actividades que partieran de experiencias específicas y donde se relacionaran con otros; donde tomaran riesgos y se fomentara la observación reflexiva. Por otro lado, identifiqué 3 alumnos con estilo convergente pertinente con actividades lógicas y estructuradas en las

que se aprende haciendo; finalmente, solo 1 alumno asimilador que necesitaba actividades de observación y a la búsqueda de conceptos.

En cuanto al área afectiva, me vi en la necesidad de diseñar un instrumento diagnóstico que valorara las actitudes de los niños. Tomé como base teórica el modelo de inteligencia emocional de Fernández-Coto (2014), para el diseño de los instrumentos Extremera & Fernández-Berrocal (2003) y la elección de listas de control por Luchetti & Berlanda (1998). Implementé diez sesiones focalizadas para verificar la presencia de las competencias en los alumnos, asi mismo ellos emitieron una autoevaluación y coevaluaron a sus compañeros. Los resultados fueron los siguientes:

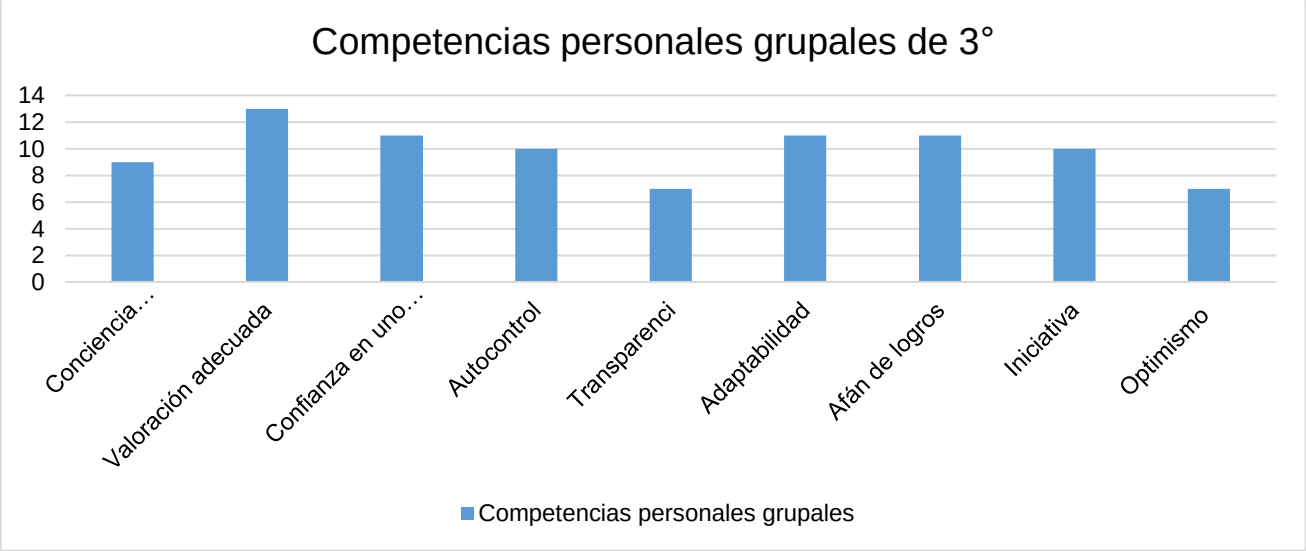



*Figura 5.* Gráfica sobre competencias personales de los alumnos. Dichas competencias componen la dimensión personal de la inteligencia emocional propuesta por Goleman. Fuente: Diagnóstico de grupo (Ciclo escolar 2019-2020).

El nivel de competencias personales se observaba en el clima del aula, pues generalmente los niños tenían iniciativa para proponer juegos o actividades. Sin embargo, había dificultad para mediar emociones como el enojo y la frustración, generando conflictos e inclusive insultos. Fue interesante observar la diversidad que conformaban el tercer grado, pues mientras algunos mostraban un alto nivel de competencias personales, otros se veían limitados en su actuar.

Respecto a las características sociales, comenzaban a desarrollar tres áreas cargadas de valores: el desarrollo moral, relacionado con las responsabilidades hacia sí

mismos y el grupo; las actitudes y conductas relacionadas a la función del sexo; y el estilo y calidad del aprendizaje por la cual se vuelven más objetivos (Cohen, 2001). Eran capaces de distinguir entre las acciones permitidas y aquellas que merecían llamar la atención, habían dejado de denunciar las faltas del otro, su autorregulación e independencia iba en aumento.

En la interacción con otros, existía una “necesidad de sostener y fortalecer su sentido individual, estableciendo alianzas de forma natural” (Cohen, 2001, p. 237), eran cada vez más evidentes con sus agrupaciones basadas en la amistad o intereses. Había mayor sentido de pertenencia y al mismo tiempo tendencia al rechazo de lo que no encajaba grupalmente. A veces eran crueles con otros, excluyéndolos porque no tenían cierta habilidad o conocimiento, pues a los ocho y nueve años, su moral sigue teniendo dilemas, su interés egoísta pesaba más que la responsabilidad social. Valores como la justicia justificaban acciones que podían parecer crueles y discriminatorias como decir “tú no sabes leer” o “tú eres tonto”. Estos rasgos cobraron sentido cuando observamos la siguiente gráfica que recupera las competencias sociales del modelo de Fernández-Coto (2014):

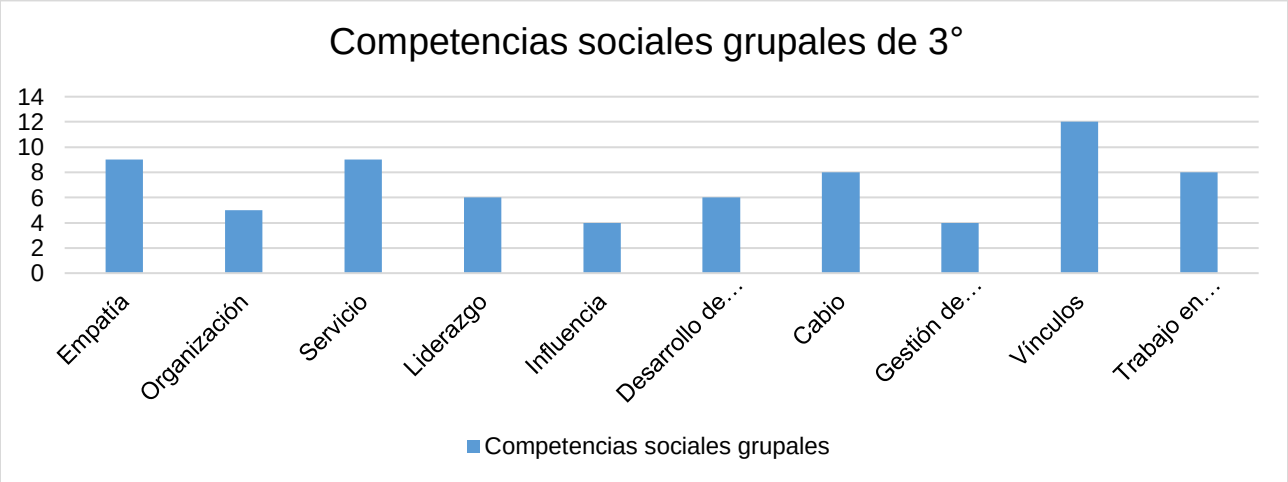



*Figura 6.* Gráfica sobre competencias sociales de los alumnos. Fuente: Diagnóstico de grupo (Ciclo escolar 2019-2020).

Las competencias sociales expresan la forma en la que los alumnos se relacionaban con el otro y la diversidad de formas de socialización. El análisis de estos resultados me permitió identificar las áreas de desarrollo y el origen de la problemática observada que describiré más adelante. De esta manera, los resultados anteriormente presentados simbolizaban la Zona de Desarrollo Real de los alumnos (Vygotsky, 1934).

**Todo viene desde casa: las familias de los alumnos.**

Después del primer taller para madres de familia, varias de ellas se acercaron con lágrimas en los ojos: “maestra, debería de poner estas actividades con nuestros esposos”. Una de ellas se quedó al final y me expresó su agradecimiento a la par que un nudo en la garganta me impidió escucharla con claridad: “éramos muy jóvenes cuando nos casamos y a Arón nunca le he dado un abrazo”. Esta experiencia me hizo pensar en lo importante que era el trabajo afectivo para los niños, el reconocimiento de su existencia como valiosa y el fortalecimiento del vínculo entre padres y alumnos (Neufeld & Mate, 2008). El 64.2 % de sus familias eran nucleares, 28.5 % integraban una familia extensa compuesta por abuelos paternos o maternos, tíos y primos y solo el 7.1 % estaba a cargo de abuelos y hermanos.

Para profundizar en las relaciones entre alumnos y cuidadores, retomo dos de las tres dimensiones propuestas por Rodrigo & Palacios (1998, citados en Muñoz Silva, 2005): las *ideas paternas sobre el desarrollo y educación; y el estilo de relaciones interpersonales, afectivas y estilos de socialización*. Estas dimensiones aportan nociones sobre los tipos de familia y crianza que caracteriza a los niños, por lo que diseñé una encuesta para identificar a los padres en alguna de las categorías propuestas.

En la primera dimensión se plantean tres clases de padres en función de sus ideas sobre el desarrollo y educación de los niños: tradicionales, modernos y paradójicos (Palacios & Moreno, 1994). En la encuesta, los resultados fueron que el 28.4 % de los padres eran modernos, por lo que perciben el desarrollo “como producto de la interacción herencia-medio y se atribuyen a sí mismos gran capacidad para influir en el desarrollo de sus hijos, manifiestan altas expectativas evolutivas y optimistas” (Palacios & Moreno, 1994, citados en Muñoz 2005, p. 151); 21.3 % tradicionales, lo que significaba que tenían una concepción innatista, manifestaban expectativas negativas, utilizaban estrategias correctivas y promovían valores estereotipados; finalmente el 49.7 % eran padres paradójicos, mismos que se caracterizaban por poseer ideas contradictorias, en algunos aspectos asemejaban a los padres modernos y en otros se acercaban a los tradicionales.

En la segunda dimensión, *estilo de relaciones interpersonales, afectivas y estilos de socialización*, se presentan las relaciones afectivas mediante el análisis de los tipos de apegos que tienen los niños con sus padres. Los tipos de apego sugeridos por Ainsworth, Belchar, Waters y Wall (1978, citados en Muñoz, 2005) son: apego seguro, ambivalente y evitativo. La encuesta aplicada destacaba qué tanto conocían los padres las necesidades de sus hijos, dando como resultado que el 56.8 % de los papás mantenían un apego seguro, 35.5 % apego ambivalente y ninguno de ellos mostró tendencias al evitativo.

Por otro lado, es relevante los estilos de crianza empleados por los padres y que dan lugar a cuatro categorías que consideran el afecto y la comunicación. Son propuestos por Maccoby & Martin (1983, citados en Muñoz Silva, 2005) y clasifican los estilos de crianza en *democráticos, autoritarios, permisivos o indiferentes-negligentes*. Con base a lo anterior, identifiqué que el 14.2 % de los padres eran *negligentes*, 38.8 % *autoritarios,* 14.2 % *permisivos* y 32.8 % *democráticos.* Este dato incidió en cómo niños aprendieron a socializar, solucionar sus conflictos y compartir lo que sentían a través del diálogo. Los padres democráticos mostraban afecto y eran sensibles a las necesidades de los hijos sin dejar de perder cierta firmeza; los autoritarios eran exigentes y estrictos; los permisivos tenían dificultad para establecer límites y los negligentes eran incapaces de conectar con las necesidades de sus hijos generándoles abandono emocional.

Por otro lado, es importante señalar el grado de escolaridad de los padres y madres de grupo, pues ofrece una perspectiva formativa del hogar, los espacios dedicados a la convivencia y las oportunidades económicas con las que contaban:

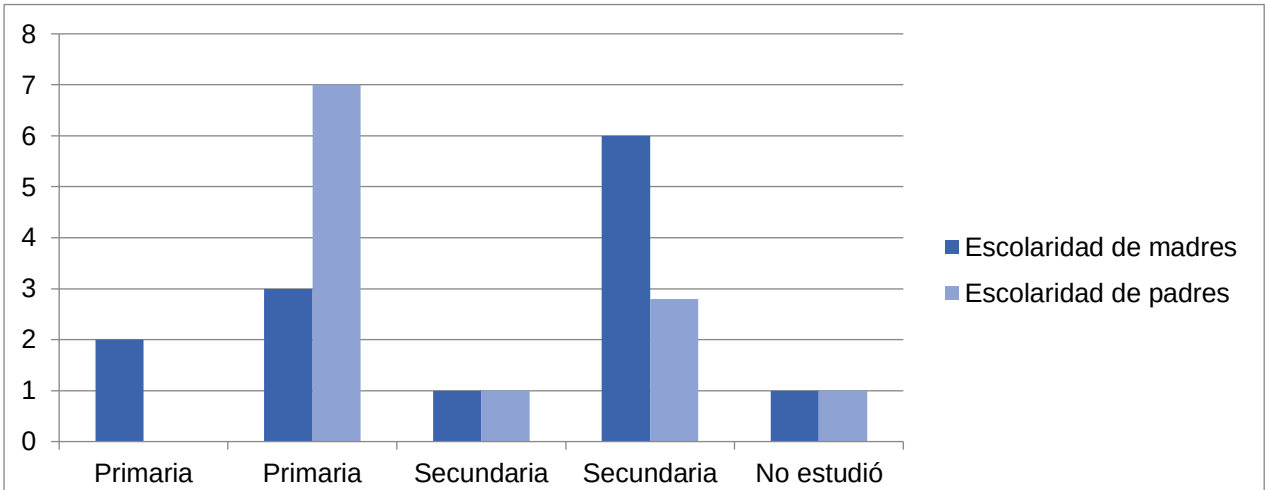


*Figura 7.* Gráfica que muestra la escolaridad de los padres y madres de familia de los alumnos de 3°. Fuente: Archivo de grupo (2019).

La escolaridad promedio de las madres era secundaria y en los padres, primaria. Había un matrimonio que manifestó no saber leer ni escribir, las razones expuestas eran la falta de oportunidades y la escasez de recursos económicos. En entrevistas abiertas, los padres expresaron una alta confianza en la escuela y en que sus hijos superaran el grado que ellos obtuvieron. Aunque se ha evidenciado que la escolaridad de las familias no determina el futuro de sus hijos (CREA, 2018), sí observaba la influencia de estos factores en la vida de los alumnos: por ejemplo, algunas familias se mostraban más seguras de participar en las actividades escolares y en apoyar a sus hijos, mientras que aquellas con un nivel menor de escolaridad se rehusaban y se limitaban a asistir solo a juntas.

Un dato que también aportó para profundizar en la vida de los alumnos fue la ocupación de sus padres. La mayoría de las mamás eran amas de casa y las que trabajaban fungían como amas de llaves en zonas de la capital. En la ocupación de los padres, predominaba la agricultura y la albañilería tal como puede apreciarse en la siguiente gráfica:

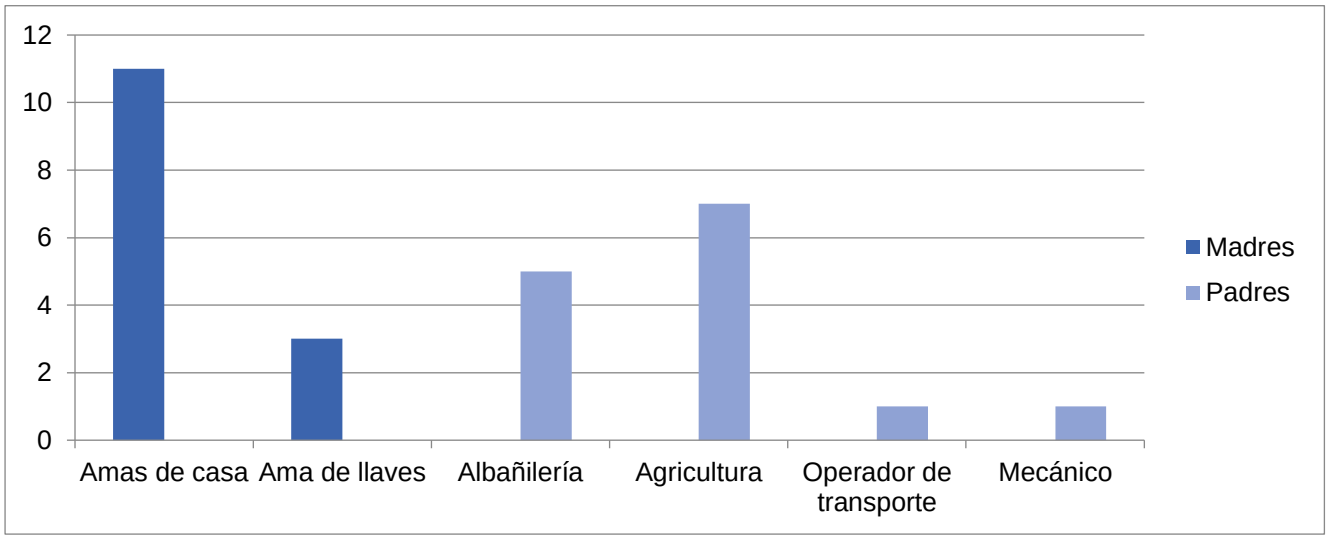


*Figura 8.* Gráfica que muestra las diferentes ocupaciones de los padres y madres de los alumnos de 3°. Fuente: Archivo escolar (2019).

Esta información, me permitió contextualizar la vida de mis alumnos y considerar los múltiples factores que influían en la participación de sus padres en las actividades; de igual forma, me ofreció un panorama sobre quiénes eran, sus aspiraciones, formas de vida y de pensar.

## Capítulo II. Historia de vida personal: Mis primeras interacciones y la importancia de mi familia en la infancia

Nací un 13 de diciembre de 1994 en la ciudad de San Luis Potosí, hija de una ama de casa y un maestro rural, crecí en la comunidad de Corte Primero en el municipio de Mexquitic de Carmona. Uno de los eventos más afortunados, fue haber crecido en un entorno rural: las casas, casi siempre en su característica amplia, favorecieron que fuera una niña curiosa y con cierta sensación de libertad. Explorando el jardín, jugando con los borregos o haciendo pasteles de tierra, el entorno compensó la soledad de ser la única niña pequeña. Crecí acompañada por tres tías, tres hermanas mayores y abuelos paternos; la presencia de tantos adultos generó diversidad de atenciones: por un lado, mi

madre como una figura de ternura y amor; mis tías que alentaban la curiosidad por aprender y mis hermanas, que acompañaron en la medida de su crecimiento, mis juegos y travesuras.

Durante esta etapa tuve un primer acercamiento a los libros, hecho que se vio favorecido porque mi padre casi siempre elegía la comisión de biblioteca, esto facilitaba que pudiera llevar grandes cantidades para hacer inventario. Fue mi curiosidad la que me llevó a explorarlos y la accesibilidad que tenía mi familia para leerme, la que me permitió encontrar en la lectura un espacio para compartir con los demás. Es muy grato recordar que una de mis tías quien, acababa de terminar la secundaria a distancia, se sentaba en las tardes a leerme una y otra vez. De esa forma, los libros significaron para mi familia una forma de adentrarme a la lectura; y para mí, mi familia significó el primer espacio de interacción y mi primera comunidad. Cada tarde, después de las labores del campo, todos nos sentábamos en círculo para platicar sobre lo más interesante de nuestro día; compartíamos anécdotas, platicábamos sobre la vida y el futuro.

A la edad de cuatro años, ingresé al jardín de niños “Fernando Celada” en mi comunidad. El recuerdo sobre el primer día de clases en una escuela está acompañado de entusiasmo y alegría, pues la escuela siempre me pareció un espacio en donde encontraría con quién jugar. Lo más importante de esta etapa fue conocer otros niños con los cuales compartir y organizar los juegos que inventaba; a la par de saber qué se sentía estar a cargo de otros adultos. También descubrí algo que en ese momento mi inconsciencia emocional, me impedía comprender: la empatía.

Un día, cuando esperaba a mi madre en el portón del preescolar, escuché a las maestras que hablaban sobre uno niño del grupo, decían que no tenía zapatos ni uniforme. El niño se encontraba sentado en una de las llantas pintadas del patio. Era verdad, sus zapatos estaban rotos y nadie había ido por él. De camino a casa me sentí triste pero no lograba explicarme por qué y comencé a llorar. Ante la incógnita de mi familia sobre lo que sucedía, reconozco que me sentí avergonzada por aceptar que ver el niño en esas condiciones me afectó. De adulta, he reflexionado por qué fue difícil expresar la naturaleza de la situación y concluí que no sabía lo que sentía. La poca alfabetización emocional, la sensación de vergüenza que me provocaba reconocer mi

sensibilidad y el entorno que privilegiaba lo racional, eran algunos de los factores que influyeron y por los cuales ahora tengo un creciente interés por el área emocional.

Dos años después del preescolar, ingresé a la escuela primaria “Damián Carmona” de la misma comunidad. Esta etapa estuvo llena de claroscuros: en algunos momentos me recuerdo como la niña valiente que había egresado del preescolar y por otros, como alguien que tenía miedo y que se sentía sola. Cuando tenía ocho años, viví uno de los episodios que me marcó como alumna y ahora como docente. Recuerdo que el curso había empezado bien, teníamos una nueva compañera llamada Viridiana que estaba repitiendo el grado. Al inicio no comprendía por qué era mayor y por qué no sabía leer ni escribir. Uno de esos días, la maestra nos asignó nuevos lugares: organizó tres grandes filas de mesa-bancos binarios pintados en color gris y colocó a quienes íbamos avanzados en escritura hasta el fondo, junto con aquellos que tenían dificultad. Me tocó sentarme con Viridiana. Los primeros días estuve contenta en el nuevo lugar, pero al pasar las semanas no lograba comprender por qué Viridiana veía mi libreta cada que la maestra nos ponía un ejercicio. Tampoco comprendía por qué me hacía sentir asustada cuando le decía a la maestra lo que estaba pasando.

Después de un mes, mi mejor amigo Aarón fue cambiado delante de mí, así que sentí un gran alivio de tener con quién conversar. Sin embargo, uno de esos días en los que Arón y yo bromeábamos, se nos ocurrió molestar a Viridiana. Al inicio solo reía, pero más tarde, se paró en la puerta del salón, levantó su mano e indicó una señal de advertencia como diciendo “a la salida nos veremos”. Mi corazón latió tan fuerte que deseé que mi mamá estuviera allí. Así viví por varias semanas, amenazada, con mucho miedo y ansiedad. Cada día, al acercarse 10:30 AM sentía una opresión en el pecho porque sabía que tenía que esconderme o estar cerca de la maestra; sin embargo, nunca me sentí acompañada ni defendida por ella. Recuerdo claramente la sensación de miedo, recargada en la puerta de la sala de maestros diciéndole “Maestra, es que me están molestando” y ver cómo su mirada no me miraba.

Esta experiencia resulta significativa, porque ahora comprendo diversos desaciertos de lo que debió de haber sido un entorno seguro para mí y para Viridiana: los actos de exclusión a los que estaba sometida, obligarla a responder a un nivel sin la

ayuda necesaria y el poco tacto que tuvo la maestra. Ahora que soy docente, reflexiono en qué momentos he actuado así, en qué casos he dejado pasar lo que sienten los niños y me he distraído descuidando lo que debiese ser más importante. También pienso que todo ese suceso se hubiera evitado, si desde la intervención se hubieran favorecido espacios donde, tanto Viridiana como yo, nos sintiéramos apreciadas desde nuestro nivel de desarrollo y aprendizaje.

Dentro de esa misma anécdota, recuerdo que un día quedé atrapada en el baño: Viridiana estaba en la entrada y no podía salir porque ahí estaba. Entonces mis compañeros de clase diseñaron un plan para sacarme: se tomaron de las manos e hicieron una cadena para que pudiera salir, las niñas se colocaron al frente para poder entrar y darme la mano, después todos caminaron permitiendo que la fila avanzara dejándome salir. Esa es la raíz del por qué que debemos crear comunidad en el aula: los lazos de afecto, la solidaridad y la empatía son valores invaluables que deben estar presentes en nuestros niños, alentarlos a ayudar al otro.

Pasados los años, me destaqué por tener buenos resultados académicos, ser responsable y encontrar en la escuela un entorno favorable para mí. Un docente que recuerdo con estima y agradecimiento es mi maestra Berenice de quinto grado, se caracterizaba por ser empática, saber escuchar, comprender y apoyar. Recuerdo que me sentía motivada en sus clases y cuando cambió de escuela, fue un golpe para todo nuestro grupo pues la extrañamos mucho. La recuerdo con aprecio puesto que siempre fue muy humana con todos.

La escuela en la comunidad era una experiencia agradable de lectura en el receso y de juegos a la salida. No obstante, en sexto grado, mis padres tomaron la decisión de cambiarme a la primaria “Benito Juárez” en el municipio de Ahualulco del Sondo 13, esta fue una experiencia negativa ya que los alumnos con los que convivía tenían problemas de conducta, había violencia intrafamiliar, acercamiento al alcohol y exclusión. Ya no hubo libros en el recreo, ni compañeros con quienes jugar. El docente se involucraba poco y las estrategias que utilizaba era de memorización y de copiado de una guía. Concluyo que en esta etapa la escuela fue un entorno socializador que por momentos

me permitió experimentar lazos de afecto, comprensión, amistad y validación; y por otros, la angustia de una nueva etapa en mi desarrollo y autoestima.

## La vida durante la adolescencia

Al entrar en la secundaria “Plan de San Luis” en la cabecera municipal de Ahualulco del Sonido 13, descubrí que era buena gestionando y liderando. Fungí como vicepresidenta de la Asociación de Alumnos, hecho que hasta el momento considero una experiencia muy agradable. También recuerdo a una docente de nombre Yolanda, era apasionada de la Historia, estricta y coherente con nosotros. Era con quién más hacíamos trabajos, pero también con la que más aprendíamos. El modelo de coherencia que manejaba fue un rasgo que hasta la fecha he tratado de cumplir ante los niños: si decir que vas a hacer algo, cumplirlo. Aquí retomé mi gusto por los libros gracias a una clase de Artísticas en la que el maestro nos pidió elegir un libro para compartirlo con los compañeros. Yo elegí “El mundo de Sofía” de Jostein Garden. Pienso que las repercusiones que tuvo ese libro en mí han perdurado hasta hoy, pues mi introducción a la filosofía fue, en general, el parteaguas para volverme autodidacta.

En el colegio de Bachilleres Plantel 07 cursé el nivel medio superior y fue un momento decisivo, pues ahí decidí mi profesión. Hubo dos profesores que particularmente influyeron en mí para definir lo que me gustaba: el primero se llamaba Alfredo, fue un maestro muy culto que nos enseñó álgebra y al cual le debo el haberme interesado todavía más en la filosofía; el segundo se llamó Adolfo y era un hombre muy sabio que escuchaba y creía en sus alumnos. Ahora reflexiono sobre qué es aquello que me hace recordarlos tanto y concluyo que fue su pasión por enseñar, tal vez a través de métodos poco convencionales, pero siempre con un rasgo característico: involucrando más de sí mismos y dándole ese toque de humanidad a lo que enseñaban.

En el tercer semestre de COBACH fui Consejal Titular del Consejo Estudiantil, esta experiencia me vinculó con diversas posturas políticas y personas que ampliaron mi panorama sobre la situación del país y también fue una de las razones por las cuales había decidido estudiar Ciencias Políticas. Sin embargo, esta misma experiencia influyó en mi decisión de ser maestra, pues durante mi gestión, los proyectos culturales que se

emprendieron fueron de poco agrado para la mayoría de los estudiantes, hecho que convocó la exigencia de otro tipo de eventos como bailes y actividades de recreación.

Me frustré al ser consciente de que éramos una generación apática con la cultura y las necesidades políticas del país. También comprendí que la política era solo la punta de un iceberg que, de no ser sostenida por una ciudadanía crítica, poca oportunidad tendría de efectuarse en favor de esta. Estas reflexiones, acompañadas de un libro titulado “Maestro de excelencia” a cerca de los maestros rurales, me convencieron de que la educación era un acto político en sí. Fue así como decidí ser docente y en el 2013 inicié la Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado.

## Mi vida como normalista: experiencias formativas y el ingreso al Servicio Profesional Docente

Mis experiencias en la BECENE durante la licenciatura estuvieron cargadas de una lucha constante con mis pensamientos acerca del futuro. Durante esa etapa enfrenté el adaptarme a la ciudad, con costumbres y formas de concebir la vida, cada vez más alejadas del campo, del jardín de mi casa y, por primera vez, de mi familia. El haber salido de casa significó el primer paso de un proceso de autoconocimiento y desarrollo. De entre todos mis recuerdos, subyace uno cotidiano: recorrer en una hora gran parte de la ciudad para llegar a tiempo a las clases. En una de las tantas calles de San Luis Potosí y en un momento en el pintar poesía en los muros se volvió una moda, recuerdo con aprecio un verso de Octavio Paz:

*El espejo que soy me deshabita:*
*Un caer en mí mismo inacabable*
*Al horror del no ser me precipita*

Pienso que el primer verso marcó mi vida como estudiante: un constante cuestionamiento de quién era y qué quería, deprimida, tal vez, porque la realidad me golpeaba al saber que mis sueños se esfumarían encerrados en cuatro paredes y con la responsabilidad de treinta niños. Cada día era una búsqueda de motivación para pensar en la escuela de otra forma. Abrumaba el hecho de dedicarme a lo mismo y en el aula no

sentía lo que siento ahora: pasión por enseñar. Eso me condujo a, en un primero momento, practicar desde los actos de poder en donde tú dabas instrucciones para que tus alumnos las siguieran, convirtiéndose en mi idea sobre lo que era un maestro.

En cuanto a mi experiencia en la BECENE, tuve varias maestras que significaron para mí un apoyo y que redireccionar mi motivación. Una de ellas fue la maestra Margarita Ruiz Leija, misma que atendía los módulos de Acercamiento a las Ciencias Naturales y demás derivadas del Plan 2011. Recuerdo con afecto su desempeño, puesto que significó un gran reto, ya que fue la primera vez que reprobé una materia. El valor que tuvieron sus clases me condujo a tomar la astronomía como una afición y como un ejercicio de reflexión sobre nuestro papel como especie, en el sentido de la vida y en el de la educación. Ahí comencé a construir mi perspectiva sobre el aprendizaje: el hombre no lo sabe todo, pero puede aspirar a saber algo y ese algo es lo que le da humanidad. Textos como “Un punto azul en el espacio” (Sagan, 1991) me sensibilizaron sobre la responsabilidad que cada uno tiene sobre el lugar donde habita y sobre sí mismo.

En el año 2017 presenté el examen para el ingreso al Servicio Profesional Docente, quedando en el número 21 de prelación y dándome la oportunidad de elegir un centro de trabajo. Ante esto, tomé la decisión de trabajar en Ciudad del Maíz siendo ésta la primera experiencia frente a grupo. Aquí inicié mi vida profesional y la etapa de supervivencia y descubrimiento (Marchesi, 2007) y aunque llegué a sentir incertidumbre porque los procesos no eran del todo claros, también me sentí motivada porque por fin estaría frente a un grupo. Estuve tres semanas a cargo de un grupo multigrado con diversas necesidades, entre ellas el caso de un alumno que había perdido a su familia en un desastre natural. El grado de ansiedad que le generaba no haber trabajado su pérdida, culminaba en actos violentos e indisciplinados que, en lo personal, no podía manejar del todo porque mis recursos aún eran limitados. Aunado a esto, estaba el descubrimiento de nuevas tareas que había ignorado cuando era practicante: lidiar con los padres de familia.

El segundo año de servicio lo realicé en Ciudad Satélite, en el municipio de Soledad de Graciano Sánchez. La escuela era turno vespertino, el grupo que atendí fue de 4° y ha significado uno de los mayores retos emocionales hasta el momento, pues los

alumnos presentaban diversos problemas familiares, temprana exposición a las drogas y casos de suicidio. Hasta ese momento pensaba que la educación emocional de los alumnos recaía exclusivamente en su familia (Marchesi, 2007) pero ante la apatía de estos comprendí que era importante involucrarme para generar un equilibrio afectivo al menos en el aula, la creación de un clima de convivencia satisfactorio comenzó a ser un propósito al que quería llegar, pero no sabía cómo. Ante ese panorama, asimilé que cuatro años de licenciatura era insuficientes para encarar la vida laboral y concluí que era necesario continuar mi formación.

Finalmente, en el año 2018 ingresé a la Maestría en Educación Primaria, hecho que contribuyó a redefinir mi práctica y percepción sobre la función social de la escuela. En ese año llegué a Villa de Arriaga y volví a recordar lo que es convivir en una comunidad, ver en un cierto grado la forma de cooperación para sostener la escuela y la fe e ilusión que los padres depositan en el maestro. Otro de los factores que me permitió trabajar de manera libre y autónoma, fue la confianza que depositó nuestro supervisor de zona, gracias a ello pude emprender diversas estrategias como la que muestro en esta investigación. Así mismo, el haberla realizado facilitó vincularme con otros docentes de diferentes partes de Latinoamérica con quienes he compartido la experiencia de trabajar con las Actuaciones Educativas de Éxito y acercarme a la pedagogía crítica de Paul Freire.

Pienso que el 2020 significó una nueva fase en mi vida profesional: la de estabilización, ya que actualmente me encuentro con un gran compromiso con mis actividades. He experimentado una variedad de métodos -tal vez a ensayo y error-, y siento una creciente necesidad por plantear iniciativas e intervenir de forma activa en el funcionamiento de mi escuela (Marchesi, 2007). Desde luego, también sigo experimentando una etapa de conocimiento, aún hay aspectos de la vida docente que desconozco, persisten miedos e incertidumbre sobre el rumbo de nuestra profesión; pero al mismo tiempo siento confianza en que sabré encarar los desafíos que el tiempo y la historia traiga consigo. Desde esta perspectiva me doy cuenta como mi papel ha cambiado y mi inexperiencia sirvió para aprender, he dejado de quedar al margen de los

problemas y cada vez más asumo la responsabilidad de lo que conlleva trabajar con los niños y sus familias.

Como estudiante de maestría fui autodidacta y organizada, pues al realizar diversas actividades como conducir la dirección de mi escuela, repartir el tiempo en mis pasatiempos y vida personal, traté de optimizar los días a través de una agenda flexible, estrategia que me ha funcionado para mantener un balance entre el trabajo diario y los momentos recreativos. Haber estudiado un posgrado, no solo significó una redefinición de mi práctica, también implicó una autocrítica sobre mi vida. Hoy puedo describirme como una persona reflexiva, transparente, responsable y optimista; como docente, me defino crítica, creativa, innovadora y coherente, siempre interesada por el bienestar de mis alumnos y de sus procesos.

En los últimos años me he enfocado en trabajar aspectos de mi personalidad para ofrecer a mis alumnos una docente emocional y físicamente sana. Ha sido fundamental reconocer diversas necesidades cognitivas y emocionales para asumir la responsabilidad sobre mí misma; veo mi historia e identifico porque son tan importantes los contextos rurales y sus niños: percibo en ellos una parte de mí, esperanzadora, soñadora y con ánimos de transformarse. Quiero ser una docente creativa, capaz de generar ambientes de aprendizaje libres y democráticos, óptimos para que los alumnos puedan aprender y desarrollarse; una docente con las competencias necesarias para combinar eficacia y sensibilidad (Marchesi, 2007) interesada no solo por lo académico, sino también por lo afectivo; que sepa aprovechar la diversidad de relaciones para crear redes de apoyo. En esa misma línea, también me visualizo como una profesional capaz de aportar conocimiento pedagógico, de asesorar a otros en el camino de la docencia y de formar personas cada vez más conscientes de su responsabilidad en este mundo.

## Capítulo III. Contexto temático: S.O.S. Mis alumnos necesitan ayuda para fortalecer su inteligencia emocional

Es un lunes por la mañana, saludo a mis alumnos y pregunto cómo se sienten, algunos me contestan que calmados y otros que contentos. Inmediatamente noto que tres de ellos no asistieron: Aldo, Julissa y Flor. Pregunto a los demás si saben algo y mencionan que han visto a Aldo acercarse a la escuela, pero nunca lo vieron llegar. A los pocos minutos llega Julissa y se integra al salón, seguido de esto un alumno de sexto llama a mi puerta y dice que Aldo se encuentra en la malla de la escuela. Camino hacia allá y veo que se esconde detrás de unos nopales, le pido que se acerque y pregunto por qué no quiere entrar. Aldo agacha la cabeza y se pone a llorar, no dice nada, pero puedo observar que está temblando y enojado. No es la primera vez que sucede, siento impotencia ya que no sé cómo convencerlo de que entre a la escuela. Después de unos minutos me cuenta que no quiere asistir porque no le gusta, al escucharlo lo convenzo

de las oportunidades que significa acudir. Siento frustración y de camino al salón pienso de qué forma puedo ayudarlo.

Veo cómo Aldo ingresa y en la puerta del salón me espera Flor y su mamá: está llorando y se aferra al brazo de su madre. La señora me comenta que no quiere asistir, pero que no le permitirá regresar con ella. Es la cuarta vez que sucede, así que metemos a Flor al salón y su madre cierra por fuera la puerta: Flor se tira al suelo, golpea su cabeza contra la pared, se estira el cabello y se retuerce. Me acerco e intento hablarle suave para que comprenda por qué es importante quedarse, pero no le interesa. Después de diez o quince minutos, regresa a la calma y se va a su lugar con resignación, me acerco y le pregunto cómo se siente y contesta “calmada”.

Con mis alumnos más tranquilos, señalo que en esa sesión organizaremos el bailable para el festival del día de la Revolución Mexicana. Pido que salgan del aula y permito que interactúen mientras instalo el audio. Observo que se forman varios grupos para jugar, pero Aldo y Julissa permanecen en una de las esquinas de la cancha. Algunas niñas invitan Julissa quien acepta tímidamente; después otros niños se acercan a Aldo y accede con desmotivación y desgana. Estas actitudes de inseguridad, desmotivación, apatía por la escuela y la socialización me alarmaron puesto que los tres alumnos tenían un desempeño bajo colocándolos en riesgo de deserción.

Casos similares eran Evelyn y Blanca. La primera tenía dificultades de aprendizaje dada una enfermedad cognitiva por lo que le costaba retener la información y esto provocaba que otros niños la rechazaran; Blanca era de un hogar problemático sin cuidador seguro, no asistía a clases y esto incidía en su seguridad para participar. Otro de los casos preocupantes era la motivación de Juan Pablo, puesto que uno de sus hermanos presentaba una discapacidad física, la atención y apoyo se centraba en éste; Juan Pablo difícilmente terminaba las actividades y su aspecto era desatendido. Al extremo, estaba el resto del grupo quienes compartían el ser seguros, dinámicos, sociables, optimistas y serviciales, pero con sus propias necesidades. Al identificar esta serie de sucesos, reconocí que la problemática se ubicaba dentro de lo socioemocional por lo que era indispensable sistematizar para plantear posibles soluciones.

## Sistematización de la problemática, una revisión teórica de la inteligencia emocional y a diversas investigaciones

Para fundamentar lo observado en el aula, fue indispensable identificar las teorías que explicaban la inteligencia emocional, indagar sobre diversas investigaciones que atendieran problemáticas similares, diseñar los instrumentos para sistematizar la información y así plantear la pregunta y propósitos de investigación.

En cuanto al concepto de inteligencia emocional, es importante señalar los antecedentes de este paradigma. Trujillo Flores & Rivas Tovar (2005) realizaron una investigación sobre los orígenes y transformación de ésta, atribuyéndole a Gardner (1983) el concepto a través de siete tipos (entre ellas la intrapersonal e interpersonal). A partir de lo estudiado por Gardner, Salovey & Mayer (1990) restructuraron el concepto concibiéndolo desde cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, motivación para sí mismo, comprensión de las emociones de los demás y gestión de relaciones. De acuerdo con sus investigaciones no fue hasta 1995 que Goleman lo difundió profundamente como una habilidad necesaria para el mundo empresarial definiéndola como: “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (1995, citado en Valenzuela-Santoyo & Portillo-Pañuelas, 2018, p.7). A partir de ello, surgieron diversos modelos que interpretan los comportamientos y emociones para ofrecer un panorama de las capacidades de los individuos: Bar-On, 1997; Cooper y Sawaf, 1997; Elías, Tobías y Friedlander, 1999; Goleman, 1995 y 1998; Gottman, 1997; Shapiro, 1997 (citados por Tomas & Almenara, 2008).

Para esta investigación seleccioné el modelo de inteligencia emocional basado en Goleman (1995) presentado en el libro *Cerebrando las emociones* (Fernández-Coto, 2014) que me ofreció una explicación profunda de lo que son las competencias personales y sociales. La autora retoma 25 competencias entendidas en dos áreas: la personal y la social, de ahí su nombre. Cada área está conformada por dos dominios, que a su vez está conformado por determinadas competencias.

El siguiente esquema ilustra las dimensiones mencionadas, así como las competencias de cada dominio:

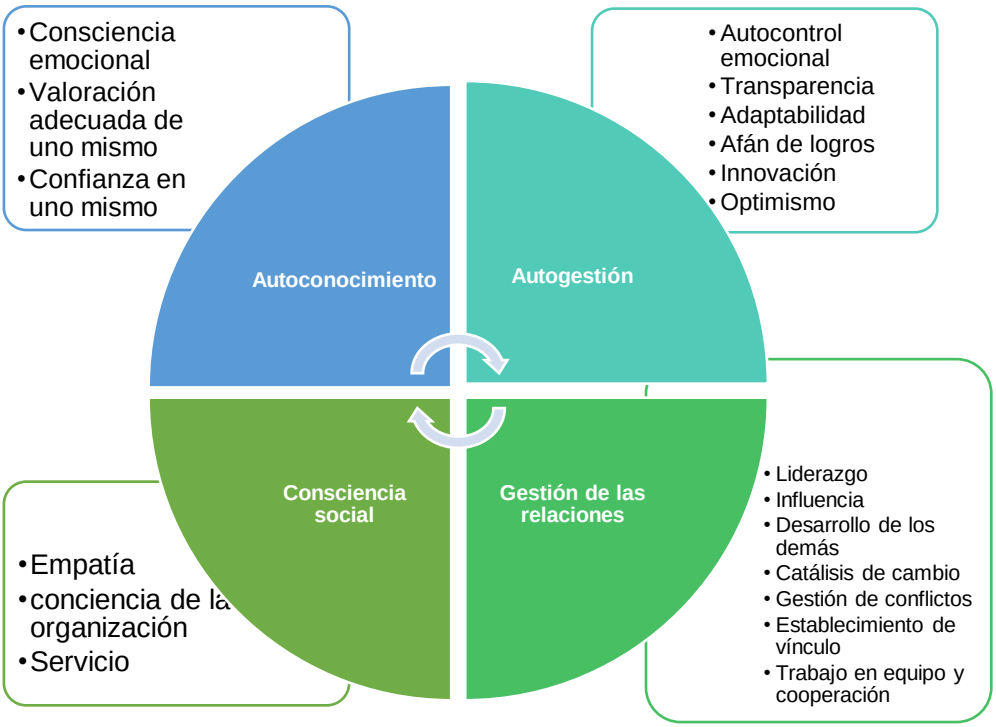



*Figura 9.* Esquema de las dimensiones de las áreas personal y social que conforman la inteligencia emocional. Fuente: Elaboración propia basada en el libro "Cerebrando las emociones" Fernández-Coto (2015).

una, todas las demás se ven involucradas. Su adquisición es gradual, y aunque hay cierta disposición genética a desarrollar unas más que otras, el impacto que puede tener el ambiente es un punto favorecedor para aquellos que, en un contexto primario, no tienen los estímulos suficientes para desarrollarlas.

**Dimensión personal de la inteligencia emocional**

Coronado (2008) señala que es en la niñez cuando comenzamos a configurar nuestro autoconcepto, pues los rasgos que nos atribuimos están vinculados a lo que los cuidadores expresan, actuando como espejos. Dentro de este modelo, el área personal se refiere a la relación que tenemos con nosotros mismos, cómo identificamos las necesidades, las expresamos y valoramos. La siguiente tabla describe cada dimensión

del área personal, las competencias que la componen y acciones concretas que, desde mi experiencia y con relación a lo dicho por Coronado (2008), son:

Tabla 1

*Competencias personales de la inteligencia emocional*

| **Autoconocimiento** | | |
|---|---|---|
| **Competencia personal** | **Características** | **En el aula** |
| **Conciencia emocional** | Capacidad para reconocer nuestras emociones y sus efectos. | *Identificar por nombre sus emociones.*<br>*Identifica estados corporales y anímicos.*<br>*Utiliza un vocabulario de sentimientos.*<br>*Expresar cómo se siente.*<br>*Reconocer las sensaciones que puede provocar una emoción positiva o negativa.*<br>*Identifica situaciones de tensión, presiones o exigencias que lo superan.* |
| **Valoración adecuada** | Capacidad para reconocer recursos, capacidades y limitaciones internas. Ser capaz de aprender de la experiencia. | *Saber qué puede hacer solo y qué con ayuda*<br>*Reconoce el esfuerzo que hace*<br>*Aprende de sus experiencias positivas y negativas*<br>*Manifiesta orgullo positivo sobre sí mismo*<br>*Se ríe de sí mismo* |
| **Confianza en uno mismo** | Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades de resiliencia y asertividad. | *Valora lo que hace bien*<br>*Supera las dificultades que le generan diversos sucesos en el aula.*<br>*Sabe tomar decisiones sobre acciones que pueden dañarlo a él o a otros.*<br>*Comunica lo que siente en el momento adecuado*<br>*Cumple con lo que promete*<br>*Confía en sus recursos personales*<br>*Se reconoce valioso e importante* |
| **Autogestión** | | |
| **Autocontrol** | Maneja adecuadamente los impulsos y las emociones que puedan ser perjudiciales | *Evita lastimar a otros y a sí mismo cuando está enojado, cansado o triste.*<br>*Afronta con calma las presiones.*<br>*Tolera las frustraciones*<br>*Aprende a esperar* |
| **Transparencia** | Mantener normas de honestidad e integridad con nosotros mismos, asumiendo la responsabilidad de nuestra actuación personal | *Es honesto con sus pertenencias y las de los demás.*<br>*No teme reconocer sus errores y áreas de oportunidad.*<br>*Expresa sus sentimientos, emociones y necesidades*<br>*Advierte los resultados de sus acciones* |
| **Adaptabilidad** | Ser flexibles para afrontar cambios y superar obstáculos. | *Se adapta a los cambios de ritmo y actividades diversas.*<br>*Supera emocional y cognitivamente los obstáculos de las actividades.* |
| **Esfuerzo por el logro** | Esforzarse para encontrar y satisfacer criterios de excelencia. | *Realiza sus actividades y tareas asumiéndolas como un logro.*<br>*Establece metas para mejorar avanzar.* |
| **Iniciativa** | Actuar con prontitud cuando se presenta una ocasión para crearla. Eficacia. Disposición para aprovechar las oportunidades. | *Propone ideas para jugar o realizar un trabajo.*<br>*Aprovecha las oportunidades de aprendizaje de su maestra y compañeros.*<br>*Es seguro al opinar y proponer.* |
| **Optimismo** | La consecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y contratiempos, percibiendo el lado positivo de las cosas y de las personas. | *Percibe el lado positivo de los obstáculos.*<br>*Muestra motivación por el trabajo en clase.*<br>*Moviliza sus recursos para automotivarse.* |

*Nota:* Se describen actitudes y habilidades que pueden observarse en el aula y que denotan un nivel de competencia. Esta información permitió las observaciones focalizadas en las intervenciones. Fuente: Elaboración propia basada en Fernández-Coto (2014) y Coronado (2008).

La primera dimensión es el *autoconocimiento* considerado como la capacidad que tenemos para reconocer nuestros propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones (Fernández-Coto, 2014). Implica que conozcamos las emociones, las racionalizamos y convirtamos en sentimientos para expresarlas de forma adecuada, dándoles un valor y un espacio para expresarla. El autoconocimiento no solo se limita a las emociones, también es conocer nuestras fortalezas y áreas de oportunidad. En este

sentido, el trabajo desde el preescolar para el reconocimiento de uno mismo es fundamental para que, en la edad adulta, tengamos mayores recursos y podamos desempeñar una vida afectiva sana. La segunda dimensión es la *autogestión* definida como el manejo de impulsos y recursos. Aunque todas las dimensiones repercuten en el proceso de aprendizaje de los alumnos, es en esta área donde los docentes podemos tener mayor incidencia, ya que en ella se desarrollan habilidades relacionadas a la tolerancia y frustración.

**Dimensión social de la inteligencia emocional**

Las competencias sociales se dividen en dos dimensiones: *consciencia social* y *gestión de las relaciones.* La primera se refiere a la capacidad de una persona para relacionarse con los demás, desde un plano personal y empático, hasta uno en donde pueda asumir el rol en un grupo. Tal como lo señala Fernández-Coto (2014) en el área personal se asume una posición personal, en esta dimensión se toma una segunda posición colocándose en el lugar del otro de forma empática.

En la *gestión de las relaciones* se experimenta una tercera posición desde la cual los niños son capaces de incidir respuestas deseables en otros, es decir influir en ellos. Coronado (2008) refiere que ser competente socialmente consiste en tener flexibilidad, apertura y los recursos para adaptarse, integrarse y disfrutar del convivir, relacionarse y actuar con otros, respetando su propia identidad y la de su grupo, atendiendo a sus convicciones personales, valores y creencias, siendo capaz de dirimir cualquier conflicto entre ambas tendencias de la manera más cordial y asertiva posible. Una forma de manifestarlas es a través de la escucha activa, la curiosidad, el cuestionamiento al otro, el interés y la sensibilidad. Nuevamente la siguiente tabla describe las dos áreas de la dimensión social:

Tabla 2

*Competencias sociales de la inteligencia emocional*

*Nota:* Se describen actitudes y habilidades que pueden observarse en el aula y que denotan un nivel de competencia. Esta información permitió las observaciones focalizadas en las intervenciones. Fuente: Elaboración propia basada en Fernández-Coto (2014) y Coronado (2008).

Las dimensiones no son una escala de logro permanente, se encuentran en mayor o menor nivel dependiendo de la etapa de desarrollo y las condiciones sociales de su ambiente, sin embargo, sí son un referente para comprender el desarrollo de la inteligencia emocional. Al respecto Triantes Torres (1996, citado en Coronado, 2008) precisa tres ejes de trabajo para crear estos espacios de desarrollo:

| **Consciencia social** | | |
|---|---|---|
| **Competencia social** | **Características** | **En el aula** |
| **Empatía** | Ser capaz de captar lo sentimientos, las necesidades, preocupaciones y puntos de vista de otras personas, y de interesarse activamente por las cosas que les preocupan. | *Comprende las emociones de sus compañeros*<br>*Es solidario ante las necesidades de otro*<br>*Aprecia cómo otras personas se sienten* |
| **Conciencia de organización** | Identificar las corrientes emocionales y las relaciones de poder subyacentes en un grupo. | *Respeta los roles dentro de un grupo organizado, para jugar o trabajar.* |
| **Servicio** | Prever, anticiparse en el reconocimiento y la satisfacción de las necesidades de los demás, lo que propicia la creación de un clima seguro y resonante. | *Se propone para realizar tareas.*<br>*Confía en sus habilidades*<br>*Ayuda a los demás a conseguir sus metas* |
| **Gestión de las relaciones** | | |
| **Liderazgo** | Inspirar, influencias y dirigir a grupos y personas, alentando la resonancia y la sinergia, o sea, fortaleciendo el sentimiento de pertinencia. | *Propone y dirige actividades hacia sus compañeros.*<br>*Fortalece la identidad positiva del grupo.* |
| **Influencia** | Liderar al otro para cumplir los objetivos en común o llevar a cabo sus propios objetivos. | *Su opinión es valorada por los demás.*<br>*Aconseja positivamente al otro.* |
| **Desarrollo de los demás** | Poder percibir las necesidades y las potencialidades de desarrollo de los demás y fomentar sus aptitudes. | *Apoya a sus compañeros para terminar una actividad.* |
| **Catálisis de cambio** | Iniciar dirigir o manejar situaciones de cambio, y también alentarlo, promoverlo y encauzarlo. | *Se adapta a diferentes formas y modalidades de trabajo (individual, equipo, grupo, etc.).* |
| **Gestión de conflictos** | Manejar situaciones de conflicto, negociar y resolver desacuerdos, establecer acuerdos en donde todos generen, comprender distintos puntos de vista y saber el modo de articular un ideal común al que todos puedan adherir, y encauzar la energía del grupo hacia ese ideal practicando la sinergia. | *Negocia con sus compañeros durante un conflicto.*<br>*Privilegia el diálogo y no a la agresión.*<br>*Comprende lo que el otro necesita y la raíz del problema.*<br>*Deja de lado sus intereses para establecer acuerdos.*<br>*Sabe debatir, oponerse, confrontar*<br>*Tiene un enfoque de solución cooperativa* |
| **Establecimiento de vínculos** | Estimular sistemas de vínculos, cultivar y mantener una red de relaciones para el logro de un objetivo común e intervenir tiempo en consolidar relaciones que van más allá de las peras relaciones laborales. | *Cultiva o mantiene más de una relación afectiva en el grupo.* |
| **Trabajo en equipo y cooperación** | Crear sinergia grupal para la consecución de metas colectivas y la construcción de una identidad de pertenencia. | *Coopera al logro de una meta en común.*<br>*Participa en el trabajo en equipo.* |

a) Crear una comunidad en la que se generen redes sociales con los actores, en un marco de respeto, comunicación abierta y reconocimiento del otro como persona.
b) Cultura de la resolución de conflictos para cambiar concepciones habituales relativas a los problemas y a las formas de solucionarlos.

c) Generar estructuras que propicien la cooperación y fomenten el desarrollo de liderazgos sociales en los miembros de la comunidad educativa.

El enfoque formativo me permitió comprender que, más que los resultados, el objetivo primordial de la escuela debe estar centrado en el proceso, de esa forma el docente y los demás actores pueden coadyuvar para la formación integral de cada alumno. De esta manera, el aprendizaje social cobra relevancia pues en las interacciones educativas se ofrece a los miembros del aula la oportunidad de reforzar su autovaloración, el respeto por sí mismos y los demás; ejemplos de integridad, dignidad y apertura; valorar la diferencia en criterios como fuente de enriquecimiento; mejora la forma de comunicarse, luchar, debatir; desarrolla formas de resolver tensiones y abordar conflictos (Coronado, 2008).

Conviene entonces señalar de qué formas podemos favorecer las competencias, resaltando las propuestas por Coronado (2008) y que consideré para la observación y análisis de las interacciones durante el diagnóstico y a lo largo de la investigación:

Tabla 3

*Concentrado de acciones que contribuyen a la inteligencia emocional*

| *Acciones que favorecen el desarrollo de competencias* |
|---|
| **Peticionar:** Solicitar en forma adecuada lo que se considera justo o necesario. En forma oral o escrita, fundamentando los puntos a cuestionar. |
| **Razonar**: Analizar el comportamiento propio y ajeno de acuerdo los principios. |
| **Compartir:** Recursos, espacio, aula, materiales, ideas, la risa. |
| **Disculparse:** Cuando se hace daño. |
| **Reparar el daño:** Cuando se ha dañado a alguien, dar una explicación, reponer un objeto perdido, limpiar pared manchada. |
| **Apelar a otro:** Aprender a pedir ayuda para resolver un conflicto. |
| **Ceder:** Base para saber negociar. |
| **Convencer**: Tener oportunidad para sostener y desplegar puntos de vista. |
| **Negociar:** ser flexible, aceptar algo para ganar. |
| **Defender derechos:** Ser consciente de sus obligaciones y reconocer los derechos propios. |
| **Aceptar:** la pluralidad, diversidad, perspectiva del otro, puntos de vista, límites propios y ajenos. |

| |
|---|
| **Validar:** las emociones ajenas y las propias. |
| **Aplazar:** Controlar los impulsos y la gratificación. |
| **Buscar soluciones alternativas:** Perspectiva amplia y creativa de los problemas. Generar producción de ideas y compartir la búsqueda de soluciones. |
| **Evaluar la conducta propia y ajena:** Capaz de valorar los propios comportamientos y ajenos en función de criterios éticos y sociales. |
| **Saber decir no:** Ser firme a una convicción. |
| **Formular y recibir críticas:** Saber hacer críticas rescatando lo positivo y percibir las debilidades como oportunidades para el cambio. |

*Nota:* Acciones que favorecen el desarrollo de la inteligencia emocional y refuerzan el autoconocepto de los estudiantes. Fuente: Elaboración propia con base a lo referido por Coronado (2008).

Estas acciones pueden representar la base de una pedagogía de tacto y cuidado hacia nuestros alumnos; un ambiente bajo en ansiedad y un entorno óptimo de aceptación, respeto y desarrollo para todos.

## Investigaciones sobre el desarrollo de la inteligencia emocional y el diseño de instrumentos para valorar la problemática

Generar ambientes para el desarrollo de la inteligencia emocional ha sido objeto de diversas investigaciones que resulta importante retomar pues sus hallazgos constituyen un marco de referencia para esta investigación. Por ejemplo, Retana (2012) realizó un análisis sobre el papel del docente y cómo su formación en el área emocional influye en el proceso de aprendizaje de los alumnos, sugiriendo que los docentes debemos superar el paradigma racional centrado en los contenidos y revalorar el papel de las emociones en el aprendizaje. Este hallazgo me ha permitido comprender de qué

manera la concepción y atención que le dé al área emocional, repercute significativamente en los aprendizajes de los niños.

Un argumento sobre la relación entre las habilidades afectivas personales y sociales con el rendimiento académico lo aportan Valenzuela-Santoyo & Portillo-Pañuelas (2018) quienes descubrieron que “el adecuado manejo de las emociones es esencial para el desarrollo de los estudiantes” (p. 12) e invitando al maestro a enseñar a los niños a que expresen sus emociones de forma positiva, no dejando de lado que esto significa un desafío para el docente. Esta investigación utilizó el instrumento TMMS-24 para la variable de inteligencia emocional y retomó las calificaciones finales de los alumnos para mostrar esa relación, fue un trabajo cuantitativo de diseño transversal y no experimental.

En otra línea de intervención, estudios proponen programas para trabajar esta área, uno de ellos fue López (2008) quien descubrió que su desarrollo debe suceder al propiciar herramientas necesarias de convivencia; su propuesta es alentar mediante el modelamiento, la imitación, el juego de roles, la resolución de problemas, etc. En esa misma línea Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González (2012) emplearon un programa para incrementar la capacidad de los niños de reconocer y comprender emociones simples y complejas, mostrando que la formación de personas a través de programas de educación emocional constituye una vía para optimizar el bienestar y gestionar estados de ánimo negativos. Para ello, hicieron uso de tres instrumentos: pruebas de reconocimiento emocional, en las que los niños debían reconocer las emociones de los demás a través de 14 fotografías; prueba de comprensión emocional simple, con 15 historias relacionadas a las emociones básicas y mediante cuestionamientos sobre los personajes; y prueba de comprensión emocional mixta, ésta pedía el reconocimiento de dos emociones simultáneas en las historias.

Centrados específicamente en nivel de primaria menor, González Hermosell & González Pérez (2011) trabajaron la competencia emocional en alumnos de primer grado para mejorar su autoestima desde tres perspectivas: docentes, alumnos y padres de familia, demostrando que a través de diferentes módulos y actividades focalizadas no solo se mejoró la autoestima de los alumnos; también el de los docentes generando un

mejor clima social en la escuela. El instrumento que emplearon fue un programa (Programa DIE) constituido por contenidos relacionados a las competencias emocionales, en cada bloque abordaron actividades específicas dirigidas a la identificación de las emociones, la resolución de conflictos, situaciones prácticas, pautas de afrontamiento, etc., que se implementaron en sesiones de tutoría con los alumnos de nivel primaria.

En el 2004 Extremera-Pacheco & Fernández-Berrocal elaboraron un compilatorio de evidencias sobre el papel de la inteligencia emocional, resaltando que hasta la fecha se habían realizado multitud de afirmaciones sobre su influencia positiva que era importante contrastar de forma empírica. Así mismo, refirieron que en la actualidad existe suficiente base teórica para desarrollar las herramientas y examinar de forma fiable la relación de la inteligencia emocional con otras variables, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. Ellos mismos, en otra investigación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003) clasificaron y analizaron, desde tres enfoques, diferentes herramientas de evaluación para obtener perfiles emocionales de los alumnos:

- Instrumentos clásicos de medidas basados en cuestionarios y autoinformes llenados por el propio alumno, tales como los empleados en la investigación de Valenzuela-Santoyo & Portillo-Pañuelas (2018) y Ambrona, et al. (2012). Un rasgo a considerar es que, estos instrumentos tienen un mayor acercamiento a las competencias personales.

- Medidas de evaluación de observadores externos basadas en cuestionarios que son rellenados por compañeros del alumno o profesor. Este instrumento puede ser útil para evaluar las competencias sociales.

- Medidas de habilidad o ejecución de la Inteligencia emocional compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver, como el programa diseñado por González Hermosell & González Pérez (2011).

Los autores señalan que cada instrumento tiene pros y contras, ya que pueden verse afectados por los sesgos de los participantes y “captar sólo una parte de lo que

conceptualmente entendemos de la inteligencia emocional” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003, p.9), de igual manera mencionan que “queda el reto de construir nuevos instrumentos que evalúen otros aspectos (…) lo más realistas posible y captar la idiosincrasia de cada cultura” (p. 9). Con base a esta información, diseñé 10 intervenciones focalizadas en las que se observaron dos competencias en cada una. Emplee autoevaluaciones (escalas de actitud), que respondían al uso de instrumentos clásicos, coevaluaciones (listas de verificación) basadas en observaciones emitidas por los alumnos a sus pares y por mí; así mismo, el diseño consideró tareas en las que debían resolver una situación relacionada a cada competencia. De esa manera el diagnóstico estuvo compuesto por los tres tipos de instrumentos sugeridos por los autores y con el propósito de ser lo más realistas posibles.

En un primer momento, presenté los resultados grupales al describir el perfil del grupo en el contexto interno, pero es conveniente mostrar a mayor profundidad, los resultados obtenidos. La siguiente gráfica evidencia cuantitativamente lo obtenido por los instrumentos empleados, en cada intervención se hizo una evaluación sumativa de lo que observé, lo que los niños coevaluación y la opinión que ellos mismos sobre su desempeño:

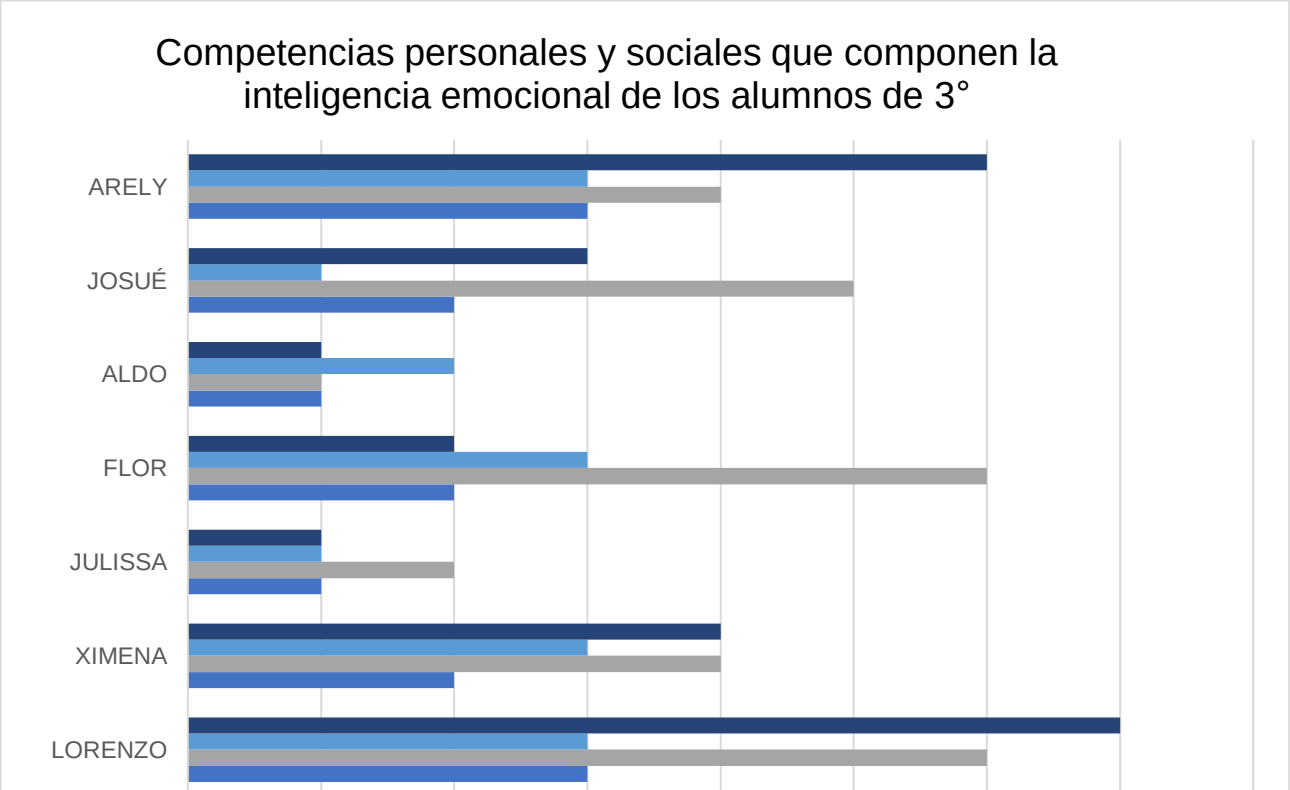


*Figura 10.* Competencias de los alumnos de 3° observadas en diez actividades focalizadas en las que se evalúo mediante listas de observación, autoevaluaciones y coevaluaciones la actitud de los alumnos. En las acotaciones se describe la dimensión y el número total de competencias que la conforman. Fuente: Diagnóstico de grupo (2019-2020)

las puntuaciones más bajas en el diagnóstico. Esto me condujo a plantear que la problemática era *un bajo nivel en casos específicos y alarmantes que, de no ser atendidos, podrían concluir en deserción escolar o reprobación*. Para ello, planteé como propósito *favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales a través de grupos interactivos en alumnos de tercer grado de educación primaria* y bajo el cual formulé, como docente, los siguientes propósitos:

a) Favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado de educación primaria a través de grupos interactivos en los que participen diferentes colaboradores de aprendizaje.

b) Analizar y reflexionar cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de grupos interactivos y con la participación de diferentes colaboradores de aprendizaje.

La intención de trabajar con esta modelo de enseñanza fue *que los alumnos lograran un mayor nivel*. Para lo cual propuse los siguientes objetivos para los alumnos:

a) Desarrollar a través de los grupos interactivos, competencias personales y sociales que les permitan construirse como seres integrales.
b) Lograr interacciones significativas en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales.

Al plantear el propósito, fue indispensable considerar lo referido por (Coronado, 2008) sobre las acciones que fortalecen la inteligencia emocional de los niños. Por ello, y al considerar diversas formas de organización, la investigación me fue dando la respuesta sobre el ambiente que necesitaban, y de la cual profundizaré a continuación.

## Los grupos interactivos ¡Una propuesta innovadora subyacente del aprendizaje dialógico!

Al identificar la problemática en el aula y considerar que sus cualidades eran formativas, concluí que era necesaria una estrategia que colocara el centro las actitudes e interacciones de los alumnos. En el primer análisis, intenté desarrollar una *Comunidad de diálogo,* y aunque la estrategia era interesante, era poco adecuada pues solo fortalecía de forma conceptual una de las competencias personales. Fueron los resultados los que me condujeron a concluir que la estrategia debía ser de naturaleza interactiva, puesto que las competencias de naturaleza emocional requieren ir más allá de una comprensión

conceptual. La elección de esta estrategia reflejaba mi concepción sobre cómo aprendían los alumnos.

En autotutoría me di a la tarea de investigar qué estrategias podían ser funcionales para resolver la problemática, descubriendo los *grupos interactivos* como una forma de organización del aula. Éstos consisten en "organizar las clases en pequeños grupos heterogéneos en rendimiento, género, cultura, etc., cada grupo a cargo de una persona adulta voluntaria que facilita la interacción, el diálogo y el aprendizaje" (Valls, Bulsón, & López, 2016, p.18). Son considerados efectivos para la mejora del aprendizaje y la convivencia, con un carácter inclusivo e involucrando diversos actores de la comunidad tanto escolar como local.

Los grupos pueden ser de 4 o 5 estudiantes que cambian de actividad cada quince o veinte minutos, por lo que las actividades deben ser cortas, diversas y significativas. Dentro de cada actividad el voluntario responsable dinamiza y genera las interacciones necesarias para construir un ambiente de altas expectativas respecto al contenido y las habilidades de los niños. Otras precisiones es que son adaptables a cualquier contenido, sus grupos están organizados intencionadamente por el docente para que sean diversos; son actividades generalmente procesuales, por lo que secunden de una secuencia didáctica, la organización ente docente y voluntariado, se realiza en horarios extraescolares en los que el maestro explica las actividades por realizar.

Los *grupos interactivos* (GI) son denominados una Actuación Educativa de Éxito (AEE) por el proyecto *INCLUD-ED Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación* (2006-2011). Este proyecto surgió del Séptimo Programa Marco de la Unión Europea (7PM) en el periodo 2007-2013 que analizó, a través de la perspectiva de la investigación comunicativa crítica, las estrategias educativas que contribuían a superar las desigualdades y fomentar la cohesión social. La ilustración siguiente señala las Actuaciones Educativas de Éxito entre las que se encuentran los grupos interactivos:

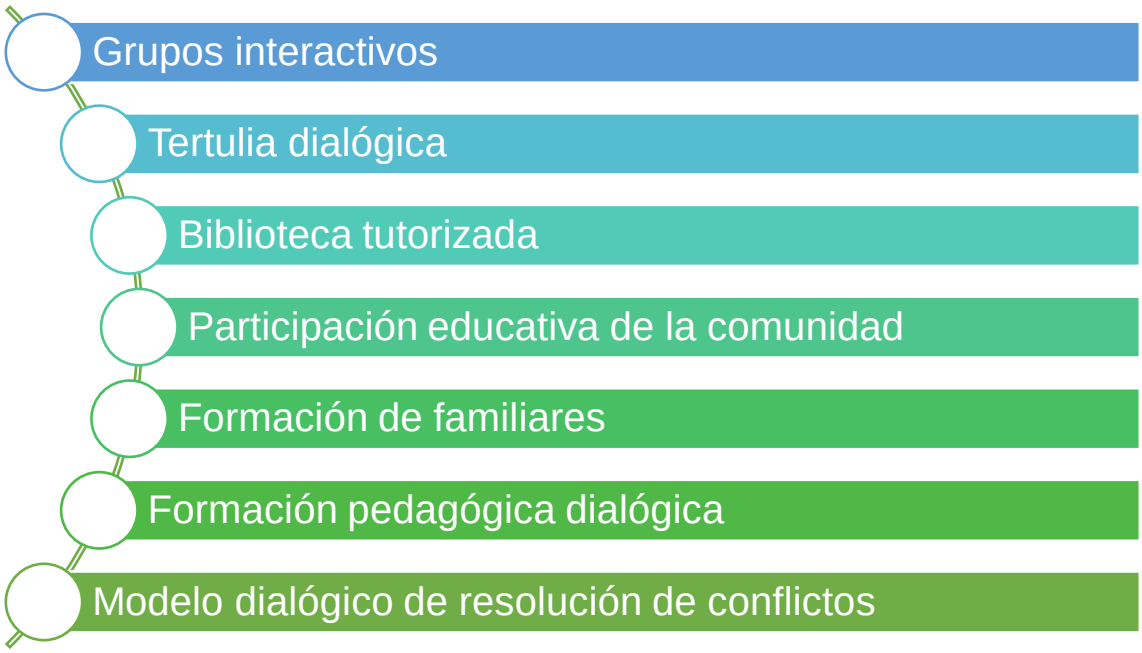



*Figura 11.* Acciones Educativas de Éxito identificadas en el proyecto europeo de investigación INCLUD-ED, prácticas que aumentan el desempeño académico y mejoran la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas observadas. Fuente: *(Comunidad de aprendizaje, 2020)*

Las Actuaciones Educativas de Éxito pueden aplicarse en cualquier contexto educativo y social, son la base de las Comunidades de Aprendizaje que tienen como objetivo la transformación social y educativa a través de las interacciones y la participación de la comunidad. Además, tienen un respaldo científico que comprueba su eficacia respecto al mejoramiento de la convivencia, la cohesión social y los resultados académicos en los centros en los que se realizan.

Es pertinente señalar que los grupos interactivos son una forma de organización en el aula y no una metodología como tal, aunque la forma en la que se enseña y la concepción de cómo se aprende sí está sustentada en el aprendizaje dialógico que describiré más adelante. Esta modalidad de trabajo retoma las aportaciones de Vygotsky (1979) quien señala que el aprendizaje sucede a través de las interacciones sociales con personas expertas que modelen lo que necesitan aprender. Es así como los grupos interactivos otorgan un valor a la inteligencia cultural del contexto, asumiendo que todas las personas pueden aportar sus conocimientos formales o informales y determinando su valor en función de los argumentos y no de la posición social de quienes los emiten.

Centrándome en el contexto del centro de trabajo, fue interesante observar cómo, a través de cada análisis -y en acciones emprendidas fuera de la investigación- los grupos interactivos significaron un espacio donde la comunidad fortaleció el desarrollo de los alumnos. Considero que esta propuesta fue innovadora, ya que para mí significó ver con otros ojos los recursos que disponía el contexto, brindarles un lugar y aprovecharlos; los grupos interactivos permitieron el aprendizaje y enseñanza no solo de los alumnos, sino también de los voluntarios que participaron. Al respecto, Carbonell (2001) refiere que es importante desarrollar proyectos educativos en los cuales cualquier persona pueda aportar algo al alumnado, donde el docente sea consciente de que no es el único agente informativo ni formativo.

El trabajo con los grupos interactivos tiene un camino recorrido, diversas investigaciones ponen de manifiesto los múltiples beneficios que conyeva el invitar a la comunidad al aula, una de ellas fue realizada por Álvarez-Álvarez y Puigdellívol-Aguadé, (2014) donde examinaron los efectos de los grupos a través del grado de satisfacción de las personas implicadas. Se realizó en una escuela de Madrid arrojando que los grupos interactivos propiciaban cooperación, relaciones de ayuda y solidaridad creciente. Se fortalecía un círculo virtuoso entre padres de familia-alumnos y escuela; además, la implicación del alumnado en las actividades incrementaba su autonomía.

Un referente fundamental que me permitió comprender cómo se realizan los grupos interactivos y de qué manera generar entornos comunicativos para el aprendizaje y la convivencia, fueron los de Rodríguez Navarro, García Monge, & Rubia-Avi (2017). Desde la metodología comunicativa crítica (Gómez & Diez, 2009 citados por Rodríguez Navarro et al. 2017) analizaron un grupo interactivo en 4° de una escuela primaria en España, encontrando que las interacciones sociales eran un factor clave para consolidar el aprendizaje, sugirendo mejorar la calidad de las mismas a través de los siguientes puntos: a) el rol de los adultos dentro de la actividad; b) controlar los ritmos de respuesta y ayuda; c) atender la impaciencia, d) ayuda entre iguales; e) dotar de contenido de ayuda y f) generar ambientes libres de amenazas. Para generar responsabilidad común: a) Brindar oportunidades para ayudar y ser ayudados, b) Dar posibilidades de respuesta a

todos los miembros del GI, c) Comprometer al alumnado en la responsabilidad sobre el aprendizaje, d) Reforzar el trabajo colaborativo hacia los demás y hacia el aprendizaje.

Finalmente, un estudio similar al presentado en este portafolio fue realizado por Fernández (2015) en el que se encontró que los agentes involucrados refuerzan las buenas conductas del alumnado hacia su aprendizaje y transforman sus habilidades sociales y académicas por medio del diálogo, trayendo como consecuencia la transformación de situaciones de difíciles de convivencia. Esto coincide con lo encontrado por Ordoñez-Sierra, Rodríguez-Gallego, & Rodríguez-Santero (2017) en el que se analizó y valoró la planificación, ejecución e impacto de los grupos interactivos desde la perspectiva de los profesores en una Comunidad de Aprendizaje, encontrando que hay un mayor logro en cuanto a la capacidad de atención, disciplina, dominio del contenido, calidad de los trabajos, aporte de ideas al grupo y cooperación entre iguales; en las relaciones, la disminución de la convivencia y el fortalecimiento de la cohesión.

**¿Qué hay detrás de los grupos interactivos?: el aprendizaje dialógico como sustento de las intervenciones.**

Anteriormente señalé que los grupos interactivos se fundamentan en el aprendizaje dialógico. Éste se desarrolló principalmente en Europa y tuvo como propósito encarar la diversidad cultural que trajo consigo los diversos conflictos en Medio Oriente, la migración y la marginación de los grupos minoritarios. Hoy en día es considerada una pedagogía progresista, puesto que sus principios se basan en la transformación social y la conformación de Comunidades de Aprendizaje. Este modelo fue desarrollado en el *Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades* (CREA) de la Universidad de Barcelona, concluyendo que la clave del aprendizaje en la sociedad de la información está en la interacción comunicativa y en la coordinación de los diferentes contextos educativos (Ferrada & Flecha, 2008).

Su principal característica son las interacciones que se generan en el aula y en las que participan diversidad de actores que contribuyen a la construcción y resignificación de conceptos, habilidades y actitudes. Su pertinencia se argumenta en la forma en la que las sociedades han cambiado y en las cuales la información está al alcance de todos, demandando a las escuelas otras formas de organización humana (Ferrada & Flecha,

2008). Fue impactante contraponer esta perspectiva dialógica versus las teorías implícitas en mi práctica, como aquellas que depositaban el éxito del aprendizaje en los conocimientos previos de los alumnos, la contextualización de los contenidos o el aprendizaje significativo.

El aprendizaje dialógico involucra al contexto ya que el aprendizaje no puede ser aislado del entorno sociocultural de los alumnos, tal como refieren Ordoñez-Sierra et al. (2017). Los problemas que afectan los procesos de aprendizaje tienen una evidente relación con el lugar donde surgen, por ello que el aprendizaje dialógico suele concretarse en proyectos de mayor impacto como las Comunidades de aprendizaje. Estos tienen una transformación más profunda, buscan prevenir y solucionar problemas de deserción, absentismo, desigualdad y marginación porque no solo el aprendiz reconstruye su perspectiva del entorno, también sus cohabitantes.

**El aprendizaje dialógico, una perspectiva diferente sobre cómo sucede el aprendizaje.**

El aprendizaje dialógico es la base de los grupos interactivos (Aubert, et al., citado en Valls, Bulsón, & López, 2016), se construye mediante el diálogo igualitario e interacciones horizontales, no obedece jerarquías ni posiciones sociales. Se basa principalmente en la teoría del aprendizaje socioconstructivisa de Vygotsky (1979) quien señaló que los sujetos aprenden interactuando con otros y posteriormente interiorizando esos aprendizajes, un ejemplo de ello es la adquisición del lenguaje sobre el cual menciona que la comunicación verbal con los adultos es un factor determinante para la construcción de conceptos; otros autores que lo señalan son Bruner (1998), Rogoff (1993) y Wells (2001).

Así mismo, Aubet, Flecha, García, Flecha y Rancionero (2010) refieren que se toma la concepción de Chomsky (1977) en la que todos los niños y niñas están dotados para el lenguaje, teniendo así una gramática universal y conocimiento lingüistico universal e innato, así los individuos, independientemente de sus condiciones sociales tienen la misma capacidad para entender el significado de lo dicho. De igual forma, Chomsky amplió la perspectiva sobre la jerarquía presente en las actuaciones, eliminando las barreras de inferioridad y superioridad entre unos actores y otros. Otra base del

aprendizaje dialógico es Habermas (2001) quien comparte la perspectiva de comunicación universal con Chomsky en su teoría de la acción comunicativa. Habermas señala desde la acción comunicativa que el lenguaje es un medio de entendimiento, en el que los sujetos negocian definiciones compartidas por todos. Finalmente, el aprendizaje dialógico también retoma a Freire (1970) y su concepción sobre la naturaleza dialógica de las personas, resaltando la relación entre el docente y el alumno mediatizada por el diálogo mismo que debe promover un aprendizaje libre, creador de cultura, crítico del mundo, generador de preguntas y donde no exista el silencio.

Es relevante mencionar los aportes que el CREA ha incluido en la concepción del aprendizaje dialógico. Desde su perspectiva, hacen una diferenciación de las interacciones basadas en relaciones de poder y aquellas que son dialógicas. Esto es importante, ya que de acuerdo a proyectos como INCLUD-ED (2009) se pudo corroborar que "los niños y las niñas aprenden más en un contexto de relaciones interacciones dialógicas que un contexto de relaciones e interacciones de poder, así el objetivo de los centros educativos sería buscar formas necesarias para ir progresivamente transformando las interacciones de poder a dialógicas" (Aubet, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2010, p.103). Considerando lo anterior, los actos comunicativos de poder son aquellas acciones que se basan en una relación de poder ejercida por parte de un sujeto, imponiendo su decisión o forma de pensar sobre otro y justificándose en una jerarquía implícita; por otro lado, los actos comunicativos dialógicos se basan en la argumentación, la sinceridad, la libertad y la consecución de consensos sin coacciones (Oliver & Gatt, 2010).

El aprendizaje dialógico es una concepción comunicativa de la pedagogía misma que de acuerdo con Ferrada & Flecha (2008), supera antiguas concepciones de la sociedad industrial, como el aprendizaje tradicional de la concepción objetivista y el aprendizaje significativo de la concepción constructivista. Uno de sus argumentos, es que el aprendizaje dialógico está haciendo frente a diversas consecuencias históricas en las que la idea de diferencia no consideró la igualdad de oportunidades de aprendizaje y, por otro lado, desarrolló una serie de prácticas exclusoras. Es por ello que la construcción de significados emerge de las interacciones que resultan con sus iguales, el profesorado,

los familiares y otras personas, más que en sus conceptos previos (Valls Carol, Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para l sociedad de la información, 1997). De acuerdo con las investigaciones realizadas por Ferrada & Flecha (2008) el aprendizaje dialógico es compartido por todas las instituciones que desarrollan proyectos como las Comunidades de aprendizaje y se organiza en torno a ocho principios básicos:

- **Diálogo igualitario**: se refiere a que las aportaciones de todos aquellos que participen en los grupos interactivos debe ser valiosa, esto implica que su valor no se dé en función de un rol, edad, aspecto o creencias: sino a su argumento. Esto genera una red de diálogos respecto a los aprendizajes que se quieren generar aportando conocimiento académico, instrumental y cultural. Uno de los aspectos que se debe trabajar para llegar al diálogo igualitario es la superación de creencias y hábitos sobre los roles tanto en la sociedad como en el aula.

- **Inteligencia cultural:** Es entendida como "la mayoría de los conocimientos que adquirimos en prácticas diarias, en un contexto a través de un ejemplo y la prueba (…) que se adquieren en una base social determinada, que a través del repertorio común de estrategias y de la circulación de las mismas, dialogada y solidaria, amplia el conocimiento común" (Valls Carol, 1997, p.127). No solo se relaciona con una forma de organizar el currículum sino también el cómo se involucran los conocimienos del contexto y se les atribuye un valor. El abrir las puertas del aula promueve un modelo en el cual los participantes aportan de su propia cultura diversificando el conocimiento.

- **Transformación:** El aprendizaje dialógico se basa en que todas las personas son capaces de transformar su vida y entorno. Por lo que no solo se transforma la manera en la que aprenden los niños, también ofrece diversidad de perspectivas que genera en los niños sentimientos de superación expectativas sobre sí mismos. Sobre esto Ferrada & Flecha (2008) mencionan que las altas expectativas hacia el alumnado repercuten en la transformación del entorno sociocultural pues promueven los máximos aprendizajes.

- **Dimensión instrumental:** Este principio se refiere a que los aprendizajes instrumentales, que son aquellos útiles en la vida diaria, se obtienen con la interacción y rescatando los saberes: desde los más humanos hasta los más técnicos (Valls Carol, Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para l sociedad de la información, 1997). También se refiere a la eficacia de los proyectos en sí y del cómo deben fomentar expectativas positivas hacia los familiares, voluntariado y los niños; además de promover la reflexión y el sentido crítico en el proceso educativo.

- **Creación de sentido:** Se refiere a que la escuela tenga una razón de ser, que los alumnos sean activos y que sus aportaciones y existencia en la escuela sean significativas y valiosas. Al respecto Valls Carol (1997) menciona que "el sentido surge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas, no como algo impuesto o prefigurado por las circunstancias de clase, culturas o económica o por las expectativas ajenas a la misma persona" (p.141). Inclusive este principio repercute en la vida de los participantes al propiciar una reflexión individual sobre sus proyectos de vida.

- **Solidaridad:** se genera con la convivencia multicultural, multisocial y multiprofesional para compartir los procesos de aprendizaje (Ferrada & Flecha, 2008). Además, las aportaciones de todas las personas implican el no competir y el fomento del apoyo mutuo, confianza, tolerancia y respeto. A través de la solidaridad el maestro comparte el proceso de aprendizaje de sus alumnos y el entorno se vuelve solidario hacia él.

- **Igualdad de diferencias:** Este principio se basa en que la imposición de una igualdad homogeneizadora propicia la exclusión y afirma que el aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias, ya que una verdadera igualdad las respeta (Ferrada & Flecha, 2008). También se afirma que, cuando

etiquetamos a alguien, le impedimos que pueda desarrollarse; al establecer diálogo en igualdad se da la oportunidad de escuchar a todos.

El modelo concibe la educación como “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad con predominio de la racionalidad comunicativa” (Ferrada & Flecha, 2008, p.45) por lo que su concepción de los estudiantes es de personas que se construyen con base a un núcleo intersubjetivo-autopoiético, atravesando un proceso transformador que requiere de su propio colectivo en el diseño de su proyecto de vida y alentándole a participar activamente en su comunidad.

**Cómo se enseña en el Aprendizaje dialógico.**

Respecto a cómo se enseña en esta propuesta pedagógica, Ferrada & Flecha (2008) definieron un marco conceptual: la metodología, rol del profesor y alumnado, organización de aula y concepción de evaluación. Esta forma significó un gran reto y una manera de desafiar el cómo fui formada. Su metodología es interactiva incluyendo a la mayor diversidad de agentes sociales llamados “colaboradores de aprendizaje” (CA). La responsabilidad del aula sigue siendo del maestro, pero con apoyo de otros adultos o voluntarios que provengan de la comunidad e inclusive alumnos de grados avanzados.

El *rol del profesor* permite asumir una nueva tarea, ya que se convierte en un moderador del aprendizaje que media la interacción dentro del aula. Organiza las actividades y previamente explica a los alumnos el contenido para posteriormente aplicar las actividades que generará el diálogo. Elboj Saso & Oliver Pérez (2003) mencionan que

> Una de las cosas que más impresión causa cuando entras en una Comunidad de Aprendizaje es no poder distinguir cuál de las tres o cuatro personas adultas que hay dentro del aula es el profesor o profesora. Esto choca con la idea de un marco escolar donde los papeles están muy determinados y donde el profesorado se hace notar en el patio, en la clase o a la salida (p. 93).

Para mí, esto fue una gran oportunidad de explorar otras formas de intervenir en el aula, dejó de colocarme al centro como único agente de conocimiento, permitió

distribuir la tarea de educar de forma horizontal y demandó nuevas habilidades de gestión, motivación y liderazgo. Por otro lado, el *rol del alumno* cambió tomando como referencia métodos tradicionales, pues es el protagonista de la acción dialógica y un miembro de una comunidad, participa en interacciones con el mundo real y sus aportes tienen el mismo valor que otros agentes participantes (Ferrada & Flecha, 2008).

En cuanto a la *organización del aula*, cada colaborador ofrece una actividad diferente a los grupos que avanzan en el tiempo determinado, las actividades están relacionadas al mismo contenido. La forma de organización da cuenta de una vinculación entre el aprendizaje instrumental y social, la diversificación de estrategias considera la heterogeneidad de estudiantes, asegura atención focalizada y otorga al docente la habilidad de coordinación (Ferrada & Flecha, 2008).

Cuando los niños aprenden en grupos reducidos con ayuda de otros adultos, se potencia el aprendizaje porque hay una comunicación dialógica y no de poder. Al respecto, Oliver & Gatt (2010) señan una clara distinción entre los actos comunicativos de poder y los dialógicos, pues los primeros basan su interacción en la imposición, el etiquetado y bajas expectativas, mientras que los segudos se dan bajo el conscenso de los participantes, con sinceridad sobre los propósitos de las actividades y altas expectativas. Se considera a los GI como un acto comunicativo dialógico ya que los niños interiorizan ayudando a otros, esta imagen de sí mismos hace que se vean con la capacidad de aprender, además:

> Fomenta un uso del lenguaje no excluyente y se potencia la solidaridad entre los niños y niñas, no hablando de ella, sino haciendo que el alumnado aprenda a ser solidario a través de sus gestos, palabras y actos cuando interactúan. Es, precisamente, a través de este tipo de lenguaje, de fomentar estas interacciones dialógicas, que se logra el cambio en la práctica educativa” (Oliver & Gatt, 2010, p.289).

La inclusión de varias personas al salón de clases incrementa sustancialmente las posibilidades de aprender y apoyan al profesor en la atención de necesidades específicas (Ferrada & Flecha, 2008), y se mejora la convivencia en el aula como en las familias, pues las actividades aumentan la concentración y motivación reduciendo la conflictividad.

Finalmente, la concepción de la *evaluación* desde esta propuesta, es que la emisión de juicios que debe realizarse sobre la base de los criterios posibles de ser objetivados: tanto en los aprendizajes instrumentales y académicos se trata; y para los saberes sociales, deben de basarse en los ocho principios del aprendizaje dialógico. Pueden usarse indicadores estandarizados y evaluaciones cualitativas que evidencien la superación de los conflictos en el aula (Ferrada & Flecha, 2008). La evaluación se emite por el docente, pero pueden crearse espacios en donde los diversos actores expresen su opinión sobre los resultados o sobre el proceso observado en los niños.

**Los grupos interactivos: una alternativa de inclusión para impedir la deserción escolar.**

El aprendizaje dialógico es una de las pedagogías del siglo XXI (Carbonell, 2017) ya que busca convertir a la escuela en un espacio abierto e inclusivo. Este giro faculta a la escuela ya no como un centro cerrado, sino al alcance de todos, atribuyéndole valor a la inteligencia cultural que poseen las comunidades donde se encuentran las escuelas a favor de todos los niños. La propuesta toma como directriz valores como la solidaridad, la cooperación, el desarrollo integral del ser humano, la justicia social y la democracia. Esta propuesta coincide con lo referido por Slee (2018) al señalar que la inclusión es una herramienta para la democracia pues involucra que todos participen y con ello no solo me refiero a los alumnos, sino también quienes son parte de su entorno.

Para generar que todos los alumnos participaran, fue importante resaltar que esta investigación no solo pretendió favorecer el desarrollo emocional de los alumnos con nivel de competencias bajo; sino también aprovechar las capacidades de aquellos que tenían un mayor nivel. Coincido con Echeita (2006) cuando afirma que las escuelas inclusivas no solo son una opción ética, también son un proceso en el cual los actores deben eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. Al realizar el diseño de las intervenciones fue indispensable considerar las necesidades de todos los alumnos y un referente para ello fueron Alba Pastor, Sánchez Serrano, & Zubillaga del Río (2011). De esta manera, las cuatro actividades de cada intervención consideraron los múltiples canales de percepción y procesamiento de información de los alumnos, así como sus

estilos y ritmos de aprendizaje. En cada sesión se diversificaron las actividades y los materiales, permitiendo que todos los niños pudieran participar.

Echeita (2006) refiere que la inclusión y exclusión no son estados definitivos, sino un proceso de continua tensión en el que el avance hacia una reduce la otra. Me es importante mencionar el amplio compromiso que asumí con la solución de la problemática, el cual demandó no solo el análisis de mi práctica, sino la disminución de barreras de aprendizaje que por mucho tiempo habían generado ambientes discapacitantes para mis alumnos. Estos que, de alguna manera traduzco a poco favorecedores para su desarrollo emocional, demandaron el documentarme sobre cómo podía ayudarlos y evitar su deserción. Para mí, la escuela representa una oportunidad para desarrollarse en todos los ámbitos, ningún niño puede quedarse fuera, quien pierde esa oportunidad, se coloca en una posición de desventaja no solo cognitiva, sino también social.

Al descubrir las Acciones Educativas de Éxito, el camino hacia una práctica consciente e inclusiva se fue trazando solo. Anteriormente no comprendía la importancia de generar ambientes inclusivos, ni lo que se escondía detrás del “ofrecer oportunidades para todos”. Los grupos interactivos abrieron esa puerta y en conjunto con lo trabajado en el curso de *Necesidades Educativas Especiales, discapacidad y respuesta escolar* pude comprender qué barreras colocaba a mis alumnos.

**Contexto de la problemática: ¿por qué fue importante atender la inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado?**

Mi interés por esta problemática fue ética y epistemológica, asumí el compromiso de transformar la realidad educativa de mi aula y favorecer el desarrollo emocional de mis alumnos; epistemológica porque me interesó comprender cuál era el origen del problema, si era cuestión del desarrollo de los niños o un ambiente poco nutritivo que les impedía desarrollar los recursos necesarios para enfrentar la vida escolar. La pertinencia de la investigación fue la atención a un problema real en un contexto determinado que podía aportar conocimiento pedagógico a dos líneas temáticas: el desarrollo de competencias personales y sociales; y el trabajo con los grupos interactivos. Dada la

genuinidad que aportaron los múltiples factores contextuales, contribuí a la comprensión sobre los procesos de aprendizaje en espacios interactivos.

Considerando que la situación era un factor de riesgo para la permanencia de los alumnos en el sistema escolar, es importante contextualizar el panorama de esta problemática en un nivel nacional. Se tienen cifras de que 5 millones 353 mil 711 niños abandonaron la educación básica entre los años 2011-2018, siendo Oaxaca uno de los estados con mayores cifras (Rodríguez, 2019). En un informe del Insitituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (2019) respecto a la *Permanencia y conclusión de la educación obligatoria* encontré que San Luis Potosí tenía una tasa de 0.5% de deserción en educación primaria. Aunque, en comparación con otros Estados, nuestra entidad tenía un alto porcentaje de eficacia de terminación (98.9%) no debían de dejarse de emplear acciones de prevención, pues el contexto reunía varios de los factores que, de acuerdo Elías & Molina (2005) contribuyen a la deserción escolar tales como:

- Problemas de desempeño escolar, esto es, un bajo rendimiento, dificultades de conducta y aquellos relacionados con un proceso de desarrollo individual ligado a la edad.
- Falta de interés de los niños y sus familias en las actividades escolares.
- Problemas familiares, básicamente en relación con las niñas y los adolescentes en general tales como la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.
- Problemas relacionados al medio que los rodea tanto comunitario como las redes sociales existentes.
- Falta de recursos en el hogar para hacer frente a los gastos que demanda la escuela, el abandono para trabajar o buscar empleo y la manutención propia o de otros miembros de la familia.

En el contexto local, pude conocer otros factores que posiblemente influían en la motivación de los alumnos: por ejemplo, en entrevistas con las madres sobre el reconocimiento de los resultados obtenidos por sus hijos en las evaluaciones, algunas referían que no era común felicitarlos. Señalaron que era poca la participación de sus

esposos en la tarea de alentar a los niños, recalando era parte de sus costumbres que los hombres se mantuvieran al margen. Si bien no puedo definir en qué medida este factor influía en la asistencia y motivación de los alumnos, lo consideré importante ya que brindaba información sobre las dinámicas relacionadas a algunas áreas de la inteligencia emocional.

Así mismo, las familias de los alumnos más sociables mostraban altas expectativas y los animaban a participar en actividades escolares. Esto no es casualidad, pues estudios como los realizados por Zhan (2006) y Sánchez-Oñate, Reyes-Reyes, & Villarroel-Herníquez (2016) confirman la estrecha relación entre las altas expectativas de los progenitores con la participación de estos en la escuela y el apoyo al proceso desde el hogar. Mi preocupación era por quienes no gozaban de ambientes familiares de ese tipo y que, de alguna u otra manera, se les podía ofrecer en el aula. Otro factor que influía es que en ciclos pasados se había trabajado mínimamente sobre educación socioemocional, hecho que repercutió en los alumnos al asumirse como sujetos con valor a partir de un resultado académico. Desde mi labor, consideré que los alumnos debían desarrollarse en todas las áreas, y encontré en el trabajo con las competencias personales y sociales, una forma de favorecer su desarrollo afectivo.

De la misma manera, en el panorama político mundial la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO) presentó en la *Cumbre Mundial para el Desarrollo Sostenible de 2015*, 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible entre los cuales el 4° señala garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, indicando como meta para 2030 “asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 19). En esa misma línea y sobre el por qué una estrategia interactiva que involucrara a los actores de la comunidad podía contribuir a contrarrestar la deserción escolar, la UNESCO señala que para llegar a esa meta es indispensable reconocer la importancia de la educación basada en la comunidad y la adquirida en la escuela. Sus

argumentos son que es “importante para el desarrollo sostenible y para propiciar una ciudadanía activa” (UIL, 2017, p.1). Lo anterior contribuye a:

- Estimular la participación, el aprendizaje, la acción, la creación y la empatía.
- Es un puente entre la educación formal, no formal e informal.
- Provee de educación inclusiva y flexible a colectivos socialmente marginados.
- Es un facilitador de aprendizaje permanente y proactivo.
- Cataliza el aprendizaje innovador y eficaz.
- Es una urdimbre de conocimientos intergeneracionales, multidisciplinarios y diversos que contribuye a la inclusión social.
- Crea capacidades en los profesionales educativos comunitarios.
- Es un eje central para empoderar a las personas y lograr su compromiso cambiando su mentalidad, pensando y actuando en beneficio de la comunidad y no para sí mismos

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) estableció el 18 de mayo de 2008 las *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Entre sus objetivos generales se encontró mejorar la calidad y la equidad en la educación para enfrentar la pobreza, desigualdad y favorecer la inclusión social. Los principales retos fue el analfabetismo, el abandono escolar, el trabajo infantil, rendimiento de los alumnos y la escasa calidad de la oferta educativa pública (OEI, 2010). A través de metas específicas la OEI se planteó que para 2021, debía de haber un avance considerable tomando como referencia los indicadores planteados para cada meta. Esta investigación contribuye a dos de ellas:

> **META ESPECÍFICA 1**. Elevar la participación de los diferentes sectores sociales y su coordinación en proyectos educativos: familias, universidades y organizaciones públicas y privadas, sobre todo de aquellas relacionadas con servicios de salud y promoción del desarrollo económico, social y cultural.
>
> **META ESPECÍFICA 8.** Asegurar la escolarización de todos los niños en la educación primaria y en la educación secundaria básica en condiciones satisfactorias. (OEI, 2010, párr. 1-8).

Sus indicadores son, en la primera, que incremente el número de proyectos en los que distintos sectores sociales participen de forma integrada; y la segunda, que el porcentaje de escolarización y finalización de la educación primaria aumente. Para finalizar, esta investigación, realizada a través de un programa de formación continua para docentes, contribuye a la siguiente meta:

> **META ESPECÍFICA 21.** *Favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente.* (OEI, 2010, párr.12)

Colocando como un objetivo primordial que los docentes tengan preparación continua para ofrecer servicios de mayor calidad en el sector público y privado, así contrarrestar las brechas de absentismo, desmotivación y deserción escolar en las zonas de alta marginación. De esta manera, la investigación también es formativa, pues contribuye a la consolidación de competencias propuestas en el Programa de maestría de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí desde el enfoque profesionalizante y a través de la práctica reflexiva:

> Es importante señalar que los grupos interactivos fueron congruentes con uno de los ocho ámbitos que integran el Programa Escolar de Mejora Continua: “Participación de la comunidad”, enfocados a orientar el trabajo hacia la Nueva Escuela Mexicana. Dicho ámbito promueve que “la escuela y las familias trabajen juntas, compartan objetivos y realicen acciones que apoyen el desarrollo y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes. Reconoce la importancia de que las madres, padres y tutores compartan la responsabilidad formativa de sus hijos para lograr una educación de excelencia” (SEP, 2019c, p.1).

Así mismo, con relación a los principios pedagógicos del Nuevo Modelo Educativo, esta investigación colocó al centro al alumno como parte esencial y razón de ser de la práctica docente ya que todas las acciones estuvieron encaminadas para su aprendizaje; se ofreció acompañamiento acercando la realidad del alumno al aula; cada una de las actividades planteadas en los grupos interactivos se basó en *los intereses de los estudiantes.* Como medida de atención a las competencias personales se estimuló *la*

*motivación intrínseca del alumno;* se *reconoció la naturaleza social del conocimiento* fomentándose las interacciones con el aprendizaje dialógico situando así el aprendizaje; la presencia de habitantes y familias de los alumnos favorecieron la cultura del aprendizaje; y finalmente los principios del aprendizaje dialógico que se leyeron anteriormente, contribuyeron el reconocimiento a la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje.

*Figura 12.* Principios pedagógicos del Nuevo Modelo Educativo, 2016. Fuente: Aprendizajes clave, SEP (2016, p.118-223).

En cuanto al perfil de egreso del Nuevo Modelo Educativo (2016) para la educación primaria, al dar solución a esta problemática, se beneficiaron tres ámbitos: *Habilidades*

*socioemocionales y proyecto de vida,* pues se estimuló a que los niños identificaran y pusieran en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones, aprender y desarrollar empatía para convivir con otros; *Colaboración y trabajo en equipo*, pues se promovió el trabajo colaborativo para que identificaran sus capacidades y las de los demás; y *Convivencia y ciudadanía,* ya que la propuesta contribuyó a su identidad, a privilegiar el diálogo y a generar una convivencia pacífica.

## Capítulo IV. Filosofía docente: mi percepción sobre la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, la evaluación y mi rol

Pienso que una de las capacidades más sorprendentes del ser humano es la de confrontarse a sí mismo y preguntarse qué es y por qué es así. Este ejercicio de reflexión desentraña nuestra esencia, arroja a la mesa los retazos de los que fuimos construidos y nos permite replantearnos qué queremos ser. En una labor que puede volverse práctica como lo es la docencia, mantener una actitud reflexiva contrarresta lo mecánico que muchas veces esconde desmotivación. En la práctica surge lo que somos, consciente o inconscientemente: nuestros estilos de crianza, valores, rituales, etc. Si revisamos nuestra historia personal, podemos encontrar las raíces de nuestras creencias y tal como afirmó Sartre, somos lo que hacemos con lo que hicieron de nosotros.

Somos responsables de nuestra vida y nadie debe, ni puede quitarnos el derecho a transformarla. Me es importante señalarlo porque creo que esta es la raíz de todas mis configuraciones, de la posibilidad de aprendizaje, de la necesidad de un ambiente libre y de la formación de ciudadanos críticos y responsables de sí mismos y de su entorno. Tras esa idea hay una notable influencia de Paul Freire, quien ha representado para mí un pilar fundamental para comprender de qué forma las escuelas son instituciones que

trasforman y cómo estos procesos llevan a un solo camino: asegurar la participación de todos para una vida democrática.

Cada ciclo escolar ha significado una oportunidad para evolucionar como docente: cada contexto, alumno, padre de familia y compañeros han abonado a la construcción de mi filosofía. Esta evolución se ha visto enmarcada por la búsqueda de lugares diferentes para trabajar: rurales, urbanos, periféricos, etc. Y la forma de abordar las diferentes problemáticas que surgen en ellos, permitiendo así, el desarrollo de recursos para ser una docente holística. Me asumo responsable de mi aula, la cual puedo transformar a través de una práctica humanista, democrática e inclusiva.

## Sobre la enseñanza y el proceso de aprendizaje

Enseñar es generar oportunidades auténticas, interactivas y significativas para los alumnos. Tiene como propósito permitir que el niño confronte, construya y comparta lo que sabe; es crear ambientes autónomos e interactivos en los que se respete su libertad de pensamiento, su proceso y la diversidad de conocimientos que aporta desde su cultura y saberes. Desde que inicié mi vida profesional, consideré que el proceso de enseñanza comienza desde el diseño, es aquí donde el docente valora las múltiples formas de llevar el conocimiento a los alumnos.

Mis estrategias de enseñanza han pasado por dos fases: una constructivista y otra socioconstructivista. Respecto a la primera, consideraba que el aprendizaje era un proceso individual al que los alumnos llegaba mediante la lectura y reflexión, esta percepción reflejaba una tendencia a comunicarme a través de canales auditivos, impidiendo dar atención a la diversidad de estilos de aprendizaje en mis alumnos. Derivada de esta investigación, logré transitar hacia un modelo socioconstructivista en el que el aprendizaje se genera mediante las interacciones.

Sobre las estrategias de aprendizaje, pienso que es importante poseer un catálogo amplio, que combinen distintos materiales, texturas, que sean multisensoriales (Carbonell, 2017), que permita a los niños expresar su cosmovisión del mundo, que signifiquen un reto y al mismo tiempo le brinden la oportunidad de conocerse como sujetos capaces de aprender. Los productos deben ser caminos de autodescubrimiento

y para ello es relevante que se recuperen las experiencias emocionales sobre su proceso. Así mismo el 2020 nos enseñó lo indispensable que es enseñar el uso de las diferentes tecnologías de la información en las que puedan encontrar otra forma de interacción y aprendizaje.

En cuanto a la enseñanza, es un proceso que involucra revisar contantemente las necesidades de los alumnos, lo que lo vuelve un proceso lento, pero flexible. Concebir de esa manera la enseñanza, me generó un gran dilema sobre el currículum: la demanda de acelerada de resultados y el perfil de los niños que pareciese ser siempre insuficiente para los estándares. ¿Qué importa más, que mis alumnos aprendan o que "pasen de grado"? Para mi, la enseñanza ha significado un acompañamiento a la infancia en un momento en el que están autodescubriéndose como estudiantes; ha significado un tema de transformación, innovación y compromiso social, ver con nuevos ojos lo que veía cotidianamente: los espacios, la naturaleza, los habitantes y sus prácticas.

## El aprendizaje: cómo, cuándo y con quién se aprende mejor

Aprender es reconocer nuestra humanidad, es apropiarnos de la herencia cultural disponible, no es aislado de la comunidad pues la interacción social es el origen y motor del aprendizaje tal como refiere Vygotsky (1979). Para mí, el aprendizaje es la comprensión de los alumnos sobre su entorno: cuando un niño comprende lo que sucede en su comunidad, con sus compañeros de clase, en la naturaleza y sobre la historia, va construyendo una cosmovisión del mundo abierta y llena de posibilidades para transformarla.

Anteriormente, consideraba que el aprendizaje dependía totalmente del desarrollo y esa era la explicación de por qué algunos alumnos no lograban alcanzar los aprendizajes esperados. Creía que reconstruían sus conceptos a partir de un proceso individual; sin embargo, leer *Pensamiento y lenguaje* (Vygotsky, 1934) me brindó un argumento que reformulaba mi tradición constructivista. Entiendo que se aprende mejor en la interacción y entre una mayor diversidad de actores que moldeen el aprendizaje. No significa que no se pueda aprender en solitario, pero la evidencia ha mostrado que interactuar potencializa el aprendizaje.

Sobre el cómo se aprende, considero que todos los alumnos tienen una forma de aprendizaje que no debe de reprimirse, sino más bien alentarse desde las estrategias de enseñanza. Hay quienes aprenden escuchando, observando, conversando o haciendo y eso no los debe de eximir de experimentar otras formas de aprender; el docente debe posibilitar el acceso a esa información desde múltiples materiales y formas. Es fundamental comprender que en el aprendizaje no solo converge lo cognitivo, sino también lo emocional (Marchesi, 2007). Por eso recuperar los sentimientos durante las actividades, contribuye comprender que no solo la razón está presente.

Un factor sumamente importante en el aprendizaje es el ambiente, pues uno seguro y libre, donde se valide y reconozcan las emociones de los sujetos inmersos en un ambiente ameno y tranquilo para aprender (Castro Pérez & Morales Ramírez, 2015). En este sentido, mi concepción sobre el ambiente cambió al cursar este posgrado, pues anteriormente lo concebía como un factor que poca incidencia tenía en el aprendizaje, que los alumnos eran capaces de trabajar independientemente del clima social que se presentara en el aula. Sin embargo, mi acercamiento al tema de inclusión me mostró cómo los ambientes pueden ser una barrera de aprendizaje que impida el desarrollo de los alumnos. Para mí un ambiente óptimo para el aprendizaje es aquel en el que el niño puede ser él mismo, aceptado y querido.

## Alumnos que transforman: mis objetivos de enseñanza, habilidades, conocimientos y valores que favorezco en mis alumnos

Mi utopía es que los alumnos sean agentes de cambio, tanto en sus vidas como en su entorno. Para ello, mis objetivos de enseñanza se centran en que desarrollen sus facultades como seres humanos; que crezcan libres, autónomos, responsables de sí mismos y de su entorno; que desarrollen su inteligencia emocional, que respeten a los demás, el ambiente y la historia; que practiquen la honestidad, la igualdad y la solidaridad; que sean proactivos, propositivos y buenos líderes.

Las habilidades que fortalezco día a día en el aula son la capacidad de pensamiento y el gusto por la lectura; el aprecio por las artes y la estética; el reconocimiento de las emociones y la conexión pensamiento-cuerpo; la responsabilidad

sobre el orden y los espacios; la búsqueda de contenidos que sumen a nuestra cultura general; el aprecio por el cielo, la naturaleza y la práctica de la paz. Para ello es indispensable respetar la diversidad de identidades de los niños, así como su cultura; generar un ambiente inclusivo que ofrezca oportunidades para todos.

Finalmente, pienso que es importante que los alumnos se sientan incluidos en el aula a través de distintas responsabilidades: mantener limpio su espacio, ordenar el material, tener una comisión o tarea, etc. De esa forma asumen la responsabilidad de su espacio y, junto conmigo, participan en los cambios y transformaciones del aula. En este sentido, para mí es relevante escucharlos y saber qué piensan, qué cambios se les ocurren y si tienen alguna sugerencia para modificar nuestro espacio favoreciendo la sinergia y el liderazgo.

## Evaluación: cómo sé que han aprendido, mis métodos de evaluación y los instrumentos que empleo

Mi enfoque de evaluación está influido por una visión auténtica (Ahumada, 2005) misma que plantea la integración de aprendizaje y evaluación por parte del propio alumno y sus pares, constituyéndose en un requisito indispensable del proceso de construcción significados. La evaluación es un proceso más que un suceso, dándole un papel continuo y flexible (Ahumada, 2005). Al igual que las intervenciones, deben estar al alcance de todos y en función de los procesos personales de cada alumno, debe ser formativa y dar a conocer al alumno sus avances, volviendo el aprendizaje un momento de metacognición.

Prácticas de evaluación inclusivas emergen de la retroalimentación a los alumnos, del señalamiento de sus áreas de oportunidad en relación con su historial de aprendizaje. No debe ser humillante, ni competitiva, debe ser un reconocimiento de su desempeño. Mi proceso de evaluación es constante, al inicio de las sesiones pongo al alcance de los alumnos el aprendizaje esperado de la sesión, al cierre de esta analizamos si lo hemos cumplido. El proceso de registra en listas de cotejo o escalas estimativas con diferentes indicadores, posteriormente se colocan a la vista de los alumnos.

Respecto a la relación evaluación-práctica, coincido con Álvarez Méndez (2001) cuando refiere que debe entenderse como actividad crítica del aprendizaje que tiene que estar al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan. Al finalizar mi jornada laboral, es importante revisar las evaluaciones del día, pues eso me orienta sobre los ajustes razonables que debo realizar. También, a final de ciclo, es improtante que los padres y alumnos respondan una encuesta sobre sus experiencias con mi tabajo y de esa manera reflexionar sobre mis métodos, actitudes y expecativas para el ciclo escolar siguiente.

La observación y el análisis del desempeño son las técnicas bajo las cuales diseño instrumentos como preguntas, organizadores gráficos, la elaboración de portafolio y listas de cotejo, que puedan dar cuenta de cómo los alumnos logran los aprendizajes esperados. Con ellos es observable si los alumnos transforman lo que saben, lo reconstruyen, lo reaprenden o lo aprenden por primera vez.

La participación de por lo menos dos actores en la evaluación es indispensable para que exista una significatividad de lo que se está evaluando. Cuando los alumnos comparten sus experiencias a través del diálogo sobre sus autoevaluaciones o coevaluaciones, manifiestan y practican su metacognición. Además, se vuelven más responsables con su proceso, amplían su noción de conocimiento y asumen un rol de cooperación con el compañero. La evaluación es para todos, compartida por todos y empleada por todos.

Como mencioné anteriormente, el año 2020 estuvo permeado de grandes retos para la docencia, uno de ellos fue la evaluación del ciclo escolar 2019-2020, puesto que las autoridades federales y estatales ordenaron la suspensión de actividades para reducir la movilidad. Ante este panorama fue necesario ser flexible a las condiciones de los estudiantes, así que di continuidad a mi perspectiva sobre que la evaluación debe ser un proceso formativo, brindando retroalimentación a la distancia y nunca dejando de lado la parte emocional de los alumnos. Esta nueva forma de trabajo también demandó de los padres de familia un mayor compromiso, pues ahora eran ellos quienes fungían como mediadores del aprendizaje, comprobándome una vez más lo indispensable que es el

involucrarlos en todo el ciclo escolar pues, de esa forma, los padres adoptan formas de enseñanza favorecedoras para este tipo de situaciones.

## Inclusión: El respeto por la igualdad de diferencias

Anteriormente concebía un aula inclusiva como la adaptación de diversas actividades para niños específicos. Generalmente cuando había un alumno que requería mayor apoyo, facilitaba material especial o actividades diferentes para que pudieran alcanzar los aprendizajes esperados. Derivado de mi estudio acerca del aprendizaje dialógico, he descubierto a qué nos referimos con diversidad y aula inclusiva. Comprendo que todas las aulas son diversas: cada niño tiene necesidades, habilidades y conocimientos diferentes, lo que no representa un problema, sino un aula rica en diferencias. Tal como señala Ferrada & Flecha (2008), uno de los principios que debe orientar a las escuelas es el aceptar que hay una igualdad de diferencias.

Un ambiente de aprendizaje inclusivo es “un derecho que tiene cualquier persona a aprender en las mismas condiciones y lugares que el resto de los compañeros” (Diez, 2004, p. 46), es por ello que trato de asegurar que todos tengan la oportunidad de aprender y de mejorarse a sí mismos. Lo anterior solo puede suceder reconociendo a cada niño como valioso, independientemente de su proceso, sus notas o su historia. Las actividades que se plantean en mi aula pretenden estar adaptadas a la zona personal de desarrollo, procurando que signifiquen un reto y seguridad para enfrentarse a él. Ésta es algo que el docente debe generar en los alumnos, sobre todo aquellos que tienen ideas negativas de sí, pues tal como refiere Cabrera Albert (1997) la educación es un proceso que potencializa el desarrollo personal del estudiante a partir de lo que es, para asumir su personalidad como expresión de la unidad de lo cognitivo y afectivo; para favorecer sus procesos de autoconocimiento y autovaloración y como una vía para la autoeducación y la participación en su propio aprendiza.

Un ambiente inclusivo favorece que otros actores se involucren, apreciando y valorando su conocimiento, siempre con la visión de que cualquier intervención dentro del aula persigue el mismo interés: el aprendizaje. Reconocer un aula diversa, significa que los niños sean conscientes de esa diversidad y privilegiar, por encima de todo, que

tienen las mismas oportunidades y derechos. Es primordial que los niños y el docente seamos conscientes de que hay una igualdad de diferencias (Ferrada & Flecha, 2008) y no por ello, desventajas. Un ambiente inclusivo abre las puertas de la escuela para que diversos actores accedan a ella y participen en el proceso de enseñanza, cada aporte es valioso en función de los argumentos y no de su posición social, etnia, cultura o lengua.

Expreso que el haber hecho consciente mi filosofía docente a partir del análisis de mi práctica y mi historia personal, ha contribuido a reformularme el tipo de docente que quería hacer y si lo que hacía en el salón de clases tenía coherencia con ello. Hoy puedo afirmar que gracias procuraré que mi práctica se desarrolle dentro de cinco pilares fundamentales: desarrollo cognitivo y afectivo del alumno, inclusión y diversidad, aprendizaje social, democracia y comunidad.

# Capítulo V. Ruta metodológica: la transformación de mi práctica a través del portafolio temático

En el ciclo escolar 2018-2019 atendí a mi primer grupo multigrado. Fue cuando llegué a la escuela “Profesor Rafael Ramírez” en la colonia Emiliano Zapata de Villa de Arriaga. Recuerdo que el primer día que entré al salón me quedé sorprendida de la cantidad de alumnos que tendría: 32. Atender 1° y 2° en la modalidad multigrado me condujo a practicar mi paciencia, a cuestionar de qué manera podía resolver los problemas diarios, qué rutas eran más viables y si lo que había aprendido en la licenciatura era realmente suficiente.

En ocasiones me desesperaba y prefería salir del salón, no entendía por qué a los niños les costaba concentrarse en un trabajo o por qué se quedaban atrás a pesar de que las actividades eran sencillas. No podía dejar de lado el perfil de maestra autoritaria que me impedía construir un vínculo más amoroso con mis alumnos. Definitivamente necesitaban más de lo que les podía ofrecer. Cuando caminaba entre los mesabancos pensaba ¿cómo puedo ayudarlos?, ¿cómo puedo motivarlos por la lectura?, ¿por qué él no aprende?, ¿qué puedo mejorar en mí para mejorar en ellos? Aunque en ese momento no era consciente de ello, había una parte de mí inconforme con la práctica, ésta me cuestionaba diariamente si las decisiones que ayudaban a los alumnos.

Vivir esta experiencia, entre mis reflexiones y lo que veía en el aula todos los días, me condujo a emprender una búsqueda consciente para desarrollar lo necesario y llevar al aula mejores herramientas de enseñanza. Afortunadamente la maestría en Educación Primaria me dio la oportunidad de poner bajo la lupa todo lo que había vivido, de reflexionar mi actuar, mi filosofía y mi historia de vida. Su enfoque profesionalizante, definido por Stenhouse (1984, citado en BECENE, 2019) como una forma de estudiar nuestras propias formas de enseñanza, cuestionarlas, confrontarlas con la teoría y

comprobar nuestras propias ideas a través de la investigación, la autobservación, el intercambio y socialización de experiencias con nuestros colegas, contribuyó a desarrollar estos recursos y evidenciarlos en un Portafolio Temático.

El portafolio temático es producto de la investigación-acción formativa, en él se concreta la investigación sistemática de nuestro actuar docente, hecho que considero totalmente relevante ya que el docente puede ser capaz de generar aportes significativos para comprender lo que hay detrás de la educación. Es una producción multifacética ya que, por un lado, da valor a las experiencias de los docentes y por otro, permite reconfigurar la práctica. Mi experiencia en su construcción me proporcionó una visión holística: entendí de qué manera mi infancia y mis experiencias escolares influyeron en la elección de mi temática; evidencié mis conceptualizaciones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

Su valor epistemológico derivado de las creencias y explicaciones subjetivas que emergen de la práctica cotidiana, así como la generación de conocimiento relacionado a una temática en sí, significaron una grata aventura en la que aprendí de otros, en la que, a través de la investigación formativa desarrollé capacidades investigativas haciendo uso de dispositivos que dinamizaron mi proceso de enseñanza y aprendizaje, viví un proceso cíclico de problematización, planeación, experimentación, validación, nueva reflexión y reconstrucción (BECENE, 2019) que definitivamente se ve reflejado en mi actuar. En el transcurso de cada semestre, las nuevas concepciones, la confrontación con la teoría y la focalización a un tema de investigación, contribuyeron a estimular un ejercicio crítico sobre la práctica.

Cabe señalar que la investigación formativa que sustenta este portafolio tiene como característica la observación diaria de la práctica, por lo que, en cada uno de los análisis presentados, rescato los sucesos desde la narrativa, procurando exponer al lector la diversidad de problemas profesionales que enfrenté, las inferencias sobre ellos y la solución que di. Lo anterior ha sido uno de los mayores retos durante el proceso de construcción del portafolio, ya que ha requerido de cada docente la habilidad para verse a sí mismo como un ser en construcción que puede mejorar a través del cuestionamiento de su actitud y su hacer.

## Problematizar la práctica: ¿Qué sucede en mi aula?

El portafolio temático evidencia el complejo proceso de análisis individual y en colectivo acerca de la práctica. Es, tal como lo refiere la misma institución un proceso dinámico en el que se reúnen evidencias y reflexiones personales que las interpretan. Las evidencias son llamadas artefactos y son tentativas respuestas a la pregunta de investigación, su función es observarnos, reflexionar y analizar la pertinencia de nuestras acciones, son la voz y la validez de las experiencias cotidianas. La elaboración del portafolio se llevó a cabo en diferentes etapas que describo a continuación:

La primera etapa, es la **temática y pregunta de investigación** surge desde el primer semestre de la maestría, para lo cual fue necesario observar mi cotidianidad e identificar qué estaba dificultando el aprendizaje de mis alumnos. Aquí retomaré mi atención al 1° y 2° mencionados anteriormente, pues en ese gran grupo observé que algunos niños tenían dificultades para relacionarse con los demás, las formas en las que lo hacían eran agresivas y cuando trabajaban individualmente lucían desmotivados. Su inasistencia era constante e impedía que consolidaran los aprendizajes esperados.

Para darle atención y considerando que la mayoría de ellos estaban en 2°, en el ciclo escolar 2019-2020 decidí trabajar solo con este grupo. Esto me permitió medir el problema: los alumnos tenían un bajo nivel de competencias personales y sociales que se evidenciaba en sus acciones y actitud. Tenían poca seguridad al realizar actividades, no lograban comunicar sus emociones, algunos mentían cuando no realizaban tareas, lucían apáticos y deprimidos. Otro porcentaje de alumnos era altamente sociable, seguros de sí mismos, empáticos y optimistas, lo que me condujo a pensar ¿cómo podía aprovechar ambas situaciones?

Durante el primer semestre de la Maestría en Educación Primaria en el módulo de *Desarrollo y aprendizaje II,* tuve un acercamiento al libro *Cerebrando las emociones* (Fernández-Coto, 2014) que me dio las herramientas conceptuales para comprender su

actitud. Al inicio fue complejo encontrar los instrumentos adecuados para corroborar que esa era la problemática, pues al ser un aspecto actitudinal abrió un debate personal sobre la manera en la que mi perspectiva sesgaba los resultados. Sin embargo, cada módulo me brindó lo necesario para definir con qué perspectiva observaría la problemática.

Realicé una serie de intervenciones diagnósticas para capitalizar el nivel de cada competencia. Los resultados arrojaron que los alumnos presentaban un bajo nivel en la conciencia emocional, el optimismo, la transparencia, conciencia de organización, empatía y gestión de conflictos. Indagué sobre las posibles soluciones, contemplando como primera alternativa las Asambleas; al indagar sobre lo que significaba el trabajo con la inteligencia emocional, sugerí las “Comunidades de diálogo”. Esta propuesta me acompañó en la primera intervención en la que me di cuenta de que no era una estrategia pertinente para la problemática, ya que había un conocimiento teórico e investigativo, pero no un ambiente óptimo. Fue así como me aventuré a leer acerca del aprendizaje dialógico y los grupos interactivos, una propuesta interesante que ha tenido resultados favorables en escuelas con problemáticas de deserción y absentismo.

La pregunta de investigación fue *¿cómo favorecen los grupos interactivos el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria?* misma que me condujo a establecer el propósito de la investigación: *favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado a través de los grupos interactivos.* De allí se desprenden los siguientes propósitos para mi actuar docente:

a) Favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado de educación primaria a través de grupos interactivos en los que participen diversos colaboradores de aprendizaje.
b) Analizar y reflexionar cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de grupos interactivos y con la participación de diversos colaboradores de aprendizaje.

Para los alumnos, propuse:

a) Desarrollar, a través de grupos interactivos, competencias personales y sociales que les permitan construirse como seres integrales.
b) Lograr interacciones significativas en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales.

Una vez establecida la pregunta de investigación, así como el propósito y los objetivos, pude avanzar a la segunda etapa: **diseño de actividades para la innovación y la mejora**. Para ello, fueron importantes los módulos de *Principios de diseño y organización de actividades, Diseño y organización de actividades,* ahí comprendí diversos aspectos curriculares y de intervención que dieron lugar a los diseños focalizados para solucionar la problemática. En el *Semestre III,* me di a la tarea de hacer un análisis crítico de las asignaturas de tercer grado para identificar en qué contenido curricular podía trabajar la problemática decidiéndome por *Formación Cívica y Ética.*

En esta etapa sucedió algo muy relevante en cuanto a mi búsqueda de información sobre el aprendizaje dialógico pues me puse en contacto con el Dr. Ramón Flecha García, principal impulsor del proyecto de Comunidades de Aprendizaje quien me direccionó con su equipo de trabajo en México. Fue así como conocí la organización Vía Educación y al equipo de Comunidades de Aprendizaje quienes me invitaron a participar en las Tertulias Pedagógicas y diversos seminarios sobre las Actuaciones Educativas de Éxito.

La etapa de **recolección** fue sumamente interesante para mí, pues a partir de las intervenciones focalizadas, hice una revisión crítica de los productos y evidencias que había obtenido. En este momento fue cuando me acerqué a la metodología comunicativa crítica (Gómez, Flecha, Sánchez, & Latorre, 2006) y me cuestioné de qué manera podía medir los hallazgos de la propuesta, gracias a esto las videograbaciones fueron más que un solo artefacto, significaron una fuente indispensable de observación para determinar en qué medida la estrategia era óptima. Algunos artefactos que elegí y que podrás encontrar en este portafolio temático son: muestras de trabajo de los alumnos, fotografías de los eventos, viñetas narrativas, recursos de evaluación y cuadros de análisis comunicativos.

La cuarta etapa comprendió la **selección** de artefactos más significativos relacionados a la pregunta, propósito y objetivos de investigación. Algunos de ellos muestran el proceso de los alumnos y otros mi crecimiento profesional con relación a la problemática. Cada uno fue descrito y argumentado a la luz de diversas teorías relacionadas, muestran la consistencia y logros obtenidos a través de la intervención. Pienso que esta parte fue una de las que más disfruté, pues observando las evidencias comprendí cómo el involucrar a diversos actores favoreció su desarrollo.

En la tercera etapa de **reflexión y análisis,** vi con ojos críticos mi desempeño en el aula, contrasté mi actuar con mi filosofía docente y me permití cuestionar el éxito y fracaso de las intervenciones. Aquí resalto el trabajo colaborativo con el equipo de cotutoría, quienes mostraron un posicionamiento profesional, respetuoso y crítico sobre mi práctica. A través de sus cuestionamientos reflexioné sobre la pertinencia de los artefactos seleccionados y si los resultados de la intervención eran coherentes con el propósito de investigación. En esta etapa el proceso de reflexión y análisis se realiza a través del Ciclo Reflexivo de Smyth (1991), compuesto por las siguientes fases:

*Figura 13.* Esquema sobre las fases del Ciclo Reflexivo de Smyth (1991) Fuente: Elaboración propia retomado basado en el Manual de Orientaciones para la elaboración del portafolio temático (BECENE, 2017).

a) **Descripción:** Describí los acontecimientos más significativos de mis intervenciones, aquellos hechos que no alcanzaba a explicarme, los incidentes

críticos que ponían en entredicho mi filosofía docente. Encontré los juicios que emitía a las situaciones cotidianas, las teorías implícitas que daba por ciertas e hice evidente diversas prácticas poco favorables para mis alumnos. Esta etapa fue la que más me costó pues, aunque siempre he disfrutado de la escritura, trasladar lo vivido en la práctica implicaba evocar mis emociones y sentimientos, dejar de lado la rigurosidad de los artículos que había leído. La descripción estuvo cargada de aseveraciones subjetivas que eran tan valiosas como lo racional.

b) **Información:** La fase de información representó desentrañar el discurso que previamente había hecho consciente, consistió en buscar los principios detrás de mi práctica, tales como mis concepciones sobre los niños, el aprendizaje y la inclusión. En esta etapa tuve un acercamiento a diversos autores que me brindaron explicaciones sobre los incidentes críticos y la influencia que tuvieron los modelos de enseñanza que viví en mi infancia. Involucró identificar las resistencias al desempeñar un nuevo rol en el aprendizaje dialógico y preguntarme constantemente ¿por qué hago lo que hago?

   Acerca de la temática, esta fase fue la etapa más ardua, pues al emplear la metodología comunicativa crítica era necesario dedicar un aproximado de tres horas observando los videos (detenerse en ciertos fragmentos, ver detenidamente las expresiones faciales, el lenguaje corporal, estar atenta a lo que pasaba en cada grupo interactivo) y transcribir las interacciones. Además, para brindar información confiable, fue indispensable corroborar lo observado con las opiniones de los participantes y llegar a un consenso.

c) **Confrontación:** esta fase implicó un análisis de mi práctica, desde la narrativa y las videograbaciones, en la que el equipo de cotutoría y tutora fueron un punto de apoyo. Fue ardua, ya que involucró una revisión de lo que vemos como cotidiano y preguntarnos cómo llegamos hasta allí. Aquí valoré qué tan coherente era entre mi filosofía docente y lo que hacía en el salón de clases, concluyendo que los docentes somos sujetos con personalidades dinámicas,

flexibles y moldeables capaces de modificar su quehacer dependiendo de las necesidades que se presenten. Para ello, fue relevante la fase de información, ya que nos proporcionó las explicaciones teóricas y metodológicas sobre los cuestionamientos de nuestros colegas y tutores.

d) **Reconstrucción:** esta fase es el puente que conecta hacia nuestro nuevo actuar y la transformación de la práctica. Después del arduo análisis de nuestra intervención, aquí me pregunté ¿cómo puedo hacer las cosas de manera diferente? (BECENE, 2019) apuntando a una mejora y haciendo un balance sobre lo que podemos mantener. Esta fase resultó significativa porque vi con optimismo mi labor y establecí un compromiso reflexivo valorando los cometarios proporcionados por el equipo de cotutoría.

## La metodología comunicativa crítica: una nueva forma de acercarme a la realidad de mi aula.

Sumado a este proceso, el haber trabajado desde el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos colocó sobre la mesa otro gran reto metodológico: ¿cómo interpretar y analizar las interacciones? Para ello, paralelo a este proceso de análisis de mi práctica, me adentré a otra forma de investigación: la metodología comunicativa crítica. Esta metodología abonó no solo a la interpretación de las evidencias para un mayor entendimiento sobre los hallazgos de la temática, sino también a mi propia formación como investigadora. La metodología comunicativa crítica surge de lo que Flecha, Vargas, & Dávila (2004) el “giro dialógico” argumentando que el diálogo ha conquistado cada vez, más espacios y por ello la necesidad de estudiar cómo mediante éste se configura el conocimiento y la negociación de significados:

> Décadas atrás, las relaciones que teníamos por ejemplo en casa venían enmarcadas por el ‘cabeza’ de la familia. Él era quien tomaba las decisiones en base a las relaciones de poder. Hoy en día esas relaciones de poder se tambalean debido a que todas las personas pueden ser ptotagonistas a la hora de decidir. Las relaciones se tornan más dialógicas y se requiere de un concenso para llegar a acuerdos. Por otro lado, el impacto de la universalización del acceso a la

> información con recursos tales como Internet, da acceso igualitario a la información a cada vez más personas, que de esa manera tienen más referentes y, por lo tanto, mayor criterio e información para participar de manera crítica en la toma de decisiones importantes sobre sus propias vidas. (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012, p. 2)

Derivado de lo anterior, se ha asumido que no solo las interacciones en la vida cotidiana han cambiado, sino que estos cambios también deben verse reflejados al momento de reformular teorías. Por eso que la metodología comunicatica crítica incluye en el diálogo a los sujetos estudiados para que, desde posición expliquen la realidad social y compleja en la que viven. Un argumento de ello considera que “las personas somos autoras de nuestras propias biografías, eso quiere decir que tenemos más capacidad de incidir sobre el mundo en el que vivimos” (Gómez-González & Diez-Palomar, 2009, p.106). De esa manera, la base de esta perspectiva de investigación es una concepción de la realidad social como producto construido por las personas a través de nuestras interacciones: entre los sujetos investigados y el investigador.

Los antecedentes de esta metodología tienen su raíz en las autoetnografias, la perspectiva crítica y las metodologías de carácter democratizador, la indagación narrativa, etc. pues colocan al centro a las personas investigadas tomando su propia perspectiva sobre su vida; este posicionamiento cuestiona la noción clásica de investigación:

> Como un acto realizado de manera unívoca por el investigador (o equipo de investigadores) que analizan los datos desde su particular visión de la realidad, usando para ello las debidas precauciones para evitar sesgos que condiciones y comprometan la veravidad o fiabilidad de las conclusiones a las que llegan (Flecha, et al., 2004, p.27).

Puedo afirmar que la metodología comunicativa crítica se preocupa no solo por explicar los fenómenos sociales sino que trata de involucrar a los sujetos haciéndolos consicentes de su realidad y permitiéndoles transformar sus condiciones de vida. Parte de sus argumentos es considerar lo que sienten los grupos minoritarios y comprender que, muchos de los actos de exclusión que viven, surgen precisamente por ignorarlos y relegar su voz.

La autoría podría atribuirsele a Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) quienes asentaron los postulados de la misma: la universalidad del lenguaje y de la acción, las personas como agentes sociales transformadores, la racionalidad comunicativa, el sentido común, la no jerarquía interpretativa, la igualdad de nivel epistemológico y el conocimiento dialógico (Gómez, et al., 2012). Pero ¿cómo interviene entonces la metodología comunicativa crítica en los procesos de transfromación social? Uno ejemplo fue el proyecto INCLUD-ED (2006-2011) que dio evidencia a nivel práctico y teórico que la participación de los actores en los procesos de investigación mejora sus propias condiciones, concretamente se analizó la participación de las familias y la comunidad en la transformación de los centros escolares a Comunidades de Aprendizaje; también el proyecto Workaló (2001-2004) es un claro referente del cómo la inclusión de la comunidad gitana en el mercado laboral contribuyó superar las situaciones de exclusión (Flecha, Vargas, & Dávila, 2004).

Dervidado de estos estudios, son diversas las investigaciones que han trasladado a la práctica su enfoque (Rodríguez Navarro, García Monge, & Rubia-Avi, 2017; García Carrión, Molina Roldán, Grande López, & Bulsón Valdez, 2016; Ordoñez-Sierra, Rodríguez-Gallego, & Rodríguez-Santero, 2017; Fernández, 2015; Oliver & Gatt, 2010) y que han servido como guía para orientar el trabajo en este portafolio. Conviene entonces aclarar de qué forma la metodología comunicativa crítica aporta a cada análisis presentado, por lo que me permito sintetizar en el siguiente esquema este proceso

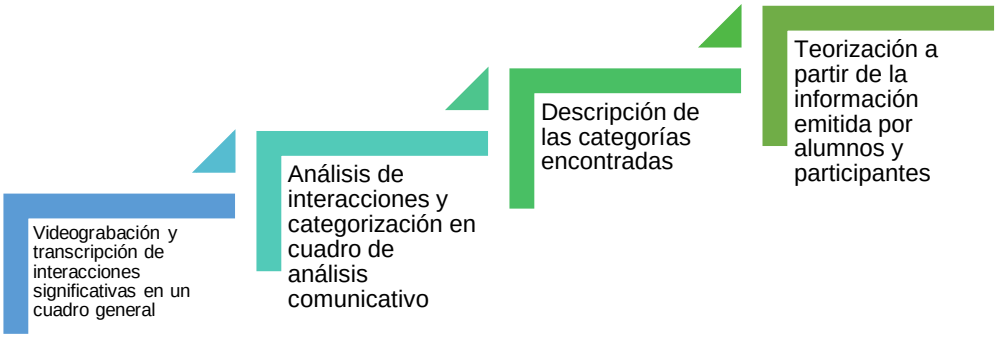



*Figura 14.* Esquema sobre el proceso de análisis de las interacciones de las intervenciones y durante la fase de información. Fuente: Elaboración propia.

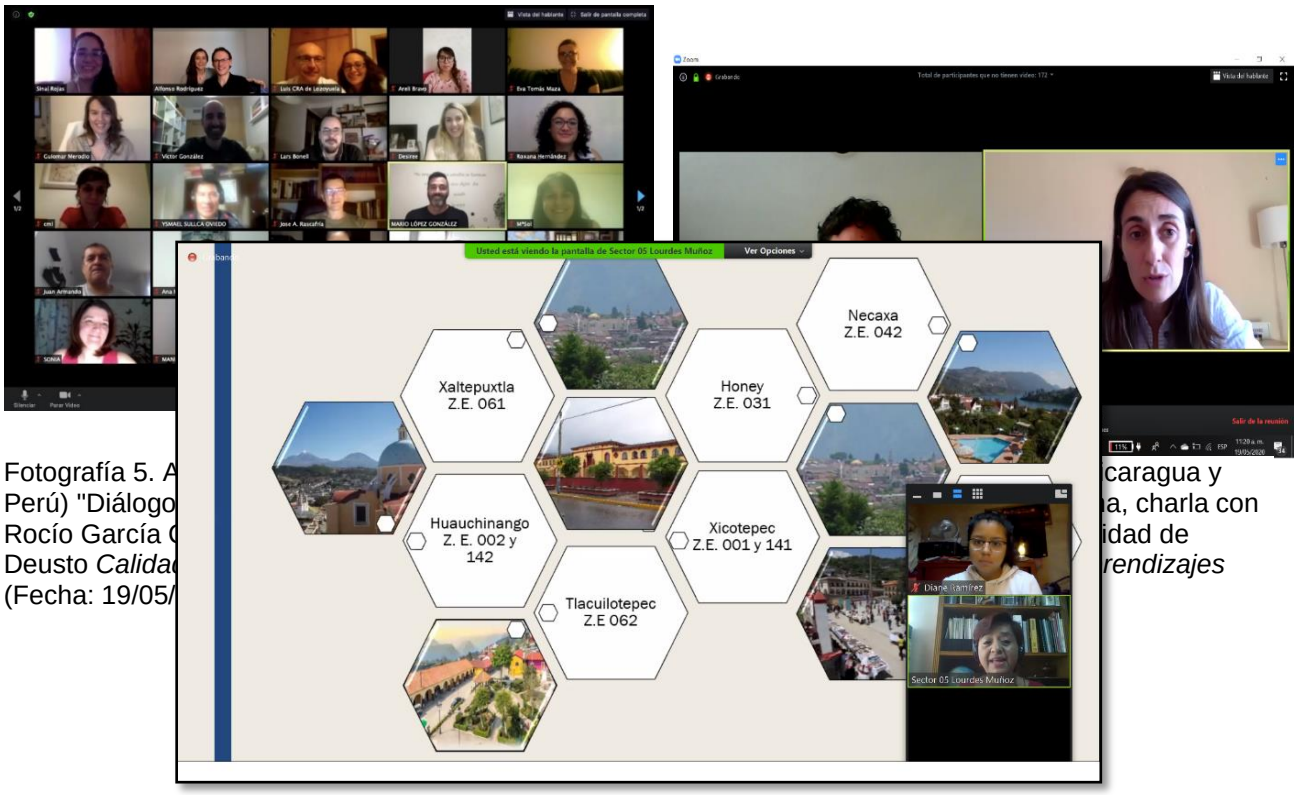
Cada intervención fue videograbada, posteriormente se identificaban las situaciones más significativas y se transcribían en un cuadro general de análisis comunicativo; la base teórica (Cohen, 2001; Coronado, 2008; Fernández-Coto, 2014; Trujillo Flores & Rivas Tovar, 2005) me ayudó a diferenciar aquellas relacionadas con la inteligencia emocional. De igual forma la pregunta, propósito y objetivos de investigación fungieron como un cuadrante para identificar qué acciones representaban un rasgo de cada competencia.

Analicé las interacciones y plantee las categorías que tenían relación con los objetivos de investigación; se contabilizó el número de interacciones y se presentó en un cuadro de análisis comunicativo retomado del proyecto INCLUD-ED (2009, citado en Gómez, et al., 2012). Ahora bien ¿en qué momento se retoma la opinión y participación de los alumnos y voluntarios tal como señala la metodología comunicativa crítica? En cada diseño se abrió un espacio de diálogo para socializar las experiencias durante los grupos interactivos con preguntas focalizadas al desarrollo de las competencias personales y sociales; así mismo se realizaron entrevistas abiertas a los niños y voluntarios sobre el impacto que estaban teniendo los grupos interactivos en su bienestar y en la motivación para asistir a clases.

Finalmente, algunas de las dificultades para la construcción de este portafolio fue la cantidad de tiempo, pues debía compaginar las responsabilidades que conllevaba la dirección de mi escuela. Otra dificultad hacia la culminación del portafolio, fue el confinamiento por COVID-19 que impidió la última intervención y un grupo de diálogo con voluntarios y alumnos que estaba contemplado para finalizar la investigación. En cuanto a las fortalezas, encuentro que el trabajar de forma colaborativa con mis colegas en un marco de respeto y ayuda, contribuyó a establecer lazos de crecimiento; otra fortaleza fue el haber redescubierto mi habilidad por la escritura y mi capacidad de análisis, pues aunque en un principio me pareció que el integrar otra ametodología entorpecería la interpretación de los resultados, poco a poco encontré la manera de articularlas.

Un gran apoyo fueron las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD) en las que realmente comprendí la visión de transformación de diversos autores que integro en este portafolio. Sin su diálogo, asesoriamiento y experiencias, no me hubiera sido posible

potencializar mi comprensión sobre el socioconstructivismo. Fue una experiencia extrarodinaria escuchar a doncentes de toda Latinoamerica y comprender que compartimos más de lo que creemos, fue una puerta en la que escuché de la voz de los propios autores qué eran las Actuaciones Educativas de Éxito; y una ventana hacia otros países en las que mi propia práctica se vio reflejada y los principios del aprendizaje dialógico se vivieron:




Fotografía 5. A caragua y Perú) "Diálogo a, charla con Rocío García idad de Deusto *Calida rendizajes* (Fecha: 19/05/

Fotografía 6. Participación en el diálogo "Gestión e implementación de las Comunidades de Aprendizaje. Una experiencia en Huauchinango, Puebla". Fecha:30/04/2020

## Ca

## actuar docente y la búsqueda de un ambiente óptimo para favorecer la inteligencia emocional

Al iniciar la Maestría en Educación primaria, comencé un proceso de autobservación y autoanálisis que he evidenciado a lo largo del portafolio, esto involucró replantearme qué aspectos de mi práctica debía seguir conservando y cuáles eran incoherentes con la docente que quería ser. La principal evidencia se centra en este apartado, pues es aquí donde plasmo la evolución de mi labor y el cómo, desde el Ciclo reflexivo de Smyth (1991) avancé hacia los pilares que hoy sustentan mi actuar. Fue una experiencia interesante porque gracias a ello descubrí el vínculo entre la vida personal y profesional; el peso que tiene nuestra niñez sobre las creencias de la infancia, el papel de la familia, la comunidad en el aula y la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje.

Este apartado consta de seis análisis correspondientes a seis intervenciones focalizadas que tuvieron como propósito dar respuesta a la pregunta ¿cómo favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales a través de los grupos interactivos con alumnos de tercer grado de educación primaria? En el primer análisis *Descubriendo un ambiente óptimo para favorecer el desarrollo de las competencias personales y sociales de mis alumnos,* reflexiono cómo la forma de investigación y primera estrategia para abordar la problemática fueron un reto que me condujo a reconstruir mis concepciones acerca del aprendizaje y la inclusión, evidenciando una transición del enfoque constructivista hacia el socioconstructivista.

En el segundo análisis titulado *Nuestra primera experiencia con los grupos interactivos* describo cómo fue trabajar por primera vez en esta modalidad, mi papel y el de los voluntarios; identifico los principales retos y fortalezas que conlleva un aula abierta y qué experiencias positivas potencializan la inteligencia emocional de los alumnos.

En el análisis tres *La familia en el aula: juegos para favorecer la transparencia* comparto cómo el apoyo de los voluntarios contextualiza las reglas del juego para una actitud honesta; también expongo los factores que contribuyeron a favorecer la transparencia y de qué manera la empatía fortaleció la participación de los niños.

En el análisis cuatro *La organización de mis alumnos para expresar lo que es su comunidad* exploro el trabajo colaborativo para favorecer la conciencia de organización. Identifico cómo es que los voluntarios ayudan a transitar de formas simples de

organización a más complejas. También reflexiono sobre la resistencia de algunas familias para participar en la actividad.

En el análisis cinco *Promoviendo la empatía a través de los grupos interactivos* explico cómo la sensibilización y el acompañamiento de alumnos fomenta una perspectiva de inclusión y respeto hacia todos. Describo cómo los microambientes emocionales en cada grupo contribuyen a relaciones de afecto, estima y reafirmación de la conducta en los alumnos.

Finalmente, es importante señalar que durante el ciclo 2019-2020 se vivió el confinamiento para evitar la propagación del virus COVID-19, impidiéndonos culminar de forma presencial las clases e interrumpiendo el cronograma de intervenciones focalizadas. En su lugar se adaptó la última intervención la cual lleva por título *La perspectiva de los actores sobre el impacto de los grupos interactivos* en el que se recuperaron entrevistas de los participantes para ampliar el impacto de los grupos interactivos en la comunidad escolar.

Espero que disfruten las reflexiones y planteamientos que acompañan cada análisis, pues evidencian la capacidad que puede lograr el docente al preguntarse a sí mismo de qué manera puede cambiar. Ha sido un proceso arduo, de horas de trabajo, reflexión y discusión que veo materializado en este trabajo académico. Me siento orgullosa de presentar de qué manera los grupos interactivos son un ambiente óptimo para favorecer la inteligencia emocional de los alumnos.

## Análisis 1. Descubriendo un ambiente óptimo para favorecer el desarrollo de las competencias personales y sociales de mis alumnos

En este análisis veo fortalecida mi competencia docente para indagar y describir la realidad educativa, ya que reconocí las concepciones y teorías personales, respecto al

aprendizaje de mis alumnos, que estaban dificultando un ambiente óptimo para favorecer su inteligencia emocional. Al identificar que la problemática en mi aula era un *bajo nivel de competencias personales y sociales que, de no atenderse podían culminar en deserción escolar*, el siguiente paso fue averiguar cómo podía solucionarlo. Para ello, planteé la organización de asambleas en las que los niños discutieran sobre su bienestar emocional, pero la descarté porque las competencias no se relacionaban con su metodología. Finalmente conocí lo que era una "Comunidad de diálogo" y me pareció una propuesta interesante y una posible solución a lo que sucedía.

Mis expectativas eran que los alumnos reflexionaran individualmente sobre sus emociones y luego compartieran con el resto del grupo lo que pensaban. En ese momento, mi concepción sobre el aprendizaje era que el niño podía aprender por sí mismo a través de un proceso de asimilación y acomodación que finalizaba al externarlo con sus pares. En ese momento no consideraba las interacciones como un punto fundamental en el aprender, sino como un paso más, un paso final que reflejaba lo que un alumno sabía. Irónicamente pensaba que si el niño era capaz de darme la respuesta que esperaba había logrado con éxito lo esperado.

Para cambiar es indispensable ver con ojos críticos nuestros propios resultados, confrontarlos y preguntarse ¿qué estoy haciendo igual? ¿qué podría hacer diferente? Eso fue lo que me pregunté al analizar lo que sucedió en este primer análisis. Esto me llevó a un profundo debate sobre las formas en las que fui educada y cómo esas perspectivas habían sobrevivido hasta ese momento. Muchas de esas creencias estaban relacionadas al aprendizaje y mi relación con los alumnos y su contexto. Definitivamente la primera intervención es difícil de olvidar, pues en ella converge el inicio de todo un proceso en el que cuesta adaptarse porque no estamos acostumbrados a ser críticos con nosotros mismos.

### Favoreciendo la consciencia emocional de mi grupo: experiencia en una Comunidad de diálogo.

La primera intervención estuvo dividida en dos sesiones que se aplicaron el 27 y 28 de noviembre del 2019. Tuve como propósito analizar y reflexionar cómo se desarrollaba la **conciencia emocional** de mis alumnos en una Comunidad de Diálogo.

La conciencia emocional es definida por Fernández Coto (2015) como “la capacidad para reconocer nuestras emociones y sus efectos” (p. 46), por lo que seleccioné la asignatura de *Formación Cívica y Ética* (SEP, 2011) y la competencia del Plan y programa de estudios (2011) “Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad” pues consideré que tenía relación con el propósito de la investigación. El aprendizaje esperado fue que los niños expresaran sus emociones sin violencia, respetaran las expresiones de sentimientos, ideas y necesidades de otras personas.

Al diseñar las actividades me pregunté cuál sería la mejor manera de obtener evidencias que dieran respuesta a la pregunta que en ese momento era *¿cómo puedo favorecer el desarrollo de la consciencia emocional a través de una Comunidad de diálogo?* Concluí que las evidencias escritas serían artefactos indispensables para comprender el proceso y para evaluar las sesiones. Para ello, retomé a González Pérez (2001) quien señala que la evaluación es una actividad en que valora el proceso y los resultados de los estudiantes con la finalidad de orientar la enseñanza y lograr que aprendan. Plantee analizar el desempeño de los niños en una ficha de trabajo; posteriormente evaluaría durante las sesiones con una lista de observación y al final realizará una rúbrica que concentraría ambas evaluaciones para orientar si la estrategia había sido adecuada.

La metodología de la clase obedecía a una perspectiva constructivista, basándome en las fases del aprendizaje de Julieta Fierro adaptándolas a la estrategia de un Comunidades de diálogo de Lipman (1998) quien las definió como “un espacio privilegiado de los estudiantes o las personas que se reúnen en torno a la construcción del conocimiento para compartir pensamientos e ideas en pro del desarrollo cognitivo de cada uno de los participantes” (citado en Luna Valencia, 2001, p.9). Para efecto de ambos conceptos seguí la siguiente estructura de clase:

*Figura 15.* Esquema sobre las fases en las que se dieron las intervenciones. Cada fase obedece a una perspectiva constructivista. Fuente: Elaboración propia a partir de las Fases del Aprendizaje.

El día de la primera sesión me sentía motivada porque me había esforzado en diseñar las hojas de trabajo, imaginé interesante saber cómo reaccionarían mis alumnos a esta "nueva" forma de enseñanza y también observar mi videograbación. Había elegido las "Comunidades de diálogo" porque siempre he creído que nuestro discurso refleja parte de nuestra identidad y al hacerlo consciente nos permite identificar nuestras creencias y formas de conceptualización. Así, pensaba que, si los niños externaban lo que sentían, era posible que tuvieran una mejor conciencia de sus emociones.

Inicié preguntando a los alumnos para qué creían que servían las paletas de participación que elaboramos en la clase anterior, un poco distraídos me contestaron que para tener orden. Comencé con esta pregunta porque en la primera parte realizaría diversos cuestionamientos exploratorios y esperaba que, con ese mediador, los niños participaran en orden y respetaran el turno de los demás. Reconozco que detrás de esa decisión estaba la importancia de mantener un aula ordenada, pues persistía la idea de que en un salón silencioso los niños aprendían mejor.

Comencé con las *preguntas exploratorias* cuestionando quiénes tenían hermanitos y si en algún momento habían recibido un golpe de su parte. La intención fue que comprendieran que sus hermanos pequeños no controlaban la expresión de sus

emociones y por eso eran agresivos. El siguiente artefacto evidencia de qué forma estas preguntas detonaron lo que sabían los alumnos:

**MD:** ¿Y a quiénes les han pegado sus hermanitos?
**ARELI:** A mí
**BLANCA**: A mí
**JUAN PABLO**: A mí
**MD:** ¿Por qué crees que pasa eso?
**LEO**: (A Lorenzo) Tú tienes un hermanito
**MD:** ¿Por qué crees que pase eso?
**ARON:** Porque se enojan
**MD:** ¿Qué dijimos que íbamos utilizar? (refiriéndome a la paleta) Ok. Levantas la paletita. Además de Arón, ¿quién quiere participar? A ver David, ¿por qué crees que pase eso?
**DAVID:** Porque los hacemos enojar
**MD:** ¿Ellos sabrán cómo manifestar esas emociones? Por ejemplo, el enojo cómo expresarlo…
**NIÑOS**: (Se quedan pensando)
**MD:** ¿Sí o no?
**ARELI**: No
**NIÑOS:** (En silencio)

*Artefacto 1.* Transcripción de diálogo de la clase. Los niños dan algunas respuestas de cómo sus hermanos pequeños expresan las emociones, estas respuestas son una evidencia de los conocimientos previos de los alumnos que detonaron las preguntas exploratorias. Fecha: 27/11/2019

Cuando Arón explica que cree que su hermanito lo golpea “porque se enoja”, me permitió comprender que fue un reto para ellos identificar, a través de mi pregunta, la forma en la que otros manifiestan sus emociones. La respuesta que esperaba era “porque no saben cómo”, por eso reformulé y pregunté si sus hermanitos sabrían cómo manifestar sus emociones obteniendo la respuesta de Areli. Me confronté sobre si las preguntas eran convenientes para favorecer la consciencia de mis alumnos y concluí que era necesario hacerlas más específicas o contextualizadas a otros integrantes de su familia, por ejemplo, sus padres.

El artefacto fue un acercamiento a lo que pensaban y a través de sus palabras comprendí que aún tenían explicaciones reduccionistas tomándose a sí mismos como la explicación de lo sucedido, por ejemplo, cuando David mencionó que es porque ellos los hacían enojar. Aunque no ahondaron en sus respuestas, fueron capaces de comprender que hay una diferencia al expresar lo que sentimos y que en ello influye la edad, es por eso por lo que Areli da una respuesta negativa cuando pregunté sobre sus hermanitos.

La siguiente pregunta fue qué expresiones utilizaban para manifestar si estaban enojados o tristes. Identifiqué que los niños sabían cuándo experimentan una emoción, pero aún no diferenciaban entre el sentir y el expresar, así que tuve que ser más paciente para conducir el diálogo. Para orientarlos di un ejemplo sobre cómo me comportaba cuando estaba enojada y entendieran mejor, el siguiente artefacto muestra las respuestas de los niños:

MD: ¿No? Bueno, no pueden porque los niños están muy chiquitos, entonces ellos nada más golpean, pero no saben por qué, más bien no saben expresar el enojo. Todos expresamos nuestras emociones de diferentes formas ¿sí? Y es lo que vamos a aprender en esta clase. Lo primer que vamos a hacer es que te voy a hacer unas preguntas y tú, con la paletita que debe estar en el mesabanco, vamos a participar. La primer pregunta dice: ¿qué expresiones utilizo para manifestar que estoy enojado o triste?
**ARON**: Esconderse
**MD:** ¿Sí? ¿tú te escondes? Muy bien. Em, ¿quién más? ¿Qué hago cuando me siento enojado?
**JOSÚE:** ¿Me siento triste?
**MD:** Pero ¿qué hago?
**JOSUÉ**: Me enojo
**MD**: ¿Y cómo sabe tu mamá que estás enojado?
**JOSUÉ**: Porque nos regaña
**MD**: Mmm, bueno, a ver… Leo
**LEO**: ¿Qué?
**EVELYN**: Porque nos pegan
**MD:** No, pero no tanto de cómo reacciona tu mamá cuando está enojada. Sino, tú, cómo te expresas cuando estás enojado. Por ejemplo yo, cuando estoy enojada no le hablo a la gente, me pongo seria. Ustedes cómo manifiestan eso.
**JOSÚE**: No jugar
**ARON**: No jugar con alguien, no juntarlo.
**MD**: No juntarte con alguien… ¿Flor?
**FLOR**: …
**XIMENA**: No hablar
**DAVID**: No jugar con los juguetes.
**MD**: Muy bien, ¿quién más?
**AARÓN**: No comer
**JUAN** PABLO: Pelearme con otros

*Artefacto 2.* Transcripción de diálogo de clase. Los alumnos expresan cómo se comportan cuando están tristes y enojados. Fecha: 27/2019.

Los alumnos no recordaban qué hacían cuando experimentaban las emociones por las que pregunté, pero a partir del ejemplo fueron capaces recordarlo. Pienso que es importante situar a los alumnos con referencias más explícitas sobre lo que estamos preguntando, pues en muchas ocasiones éstas pueden parecer claras para nosotros, pero ambiguas para ellos.

Llamó mi atención la ausencia de respuesta de Flor, quien era una de mis alumnas focalizadas ya que en diversas ocasiones su comportamiento era explosivo y agresivo. Interpreté que su silencio era una evidencia de las dificultades para expresar lo que sentía y al mismo tiempo una manifestación de su personalidad introvertida. No quise insistir ya que no quería presionarla, pues pienso que los alumnos deben de sentirse libres de opinar. También pregunté a Aldo qué era lo que hacía cuando estaba enojado, cuando

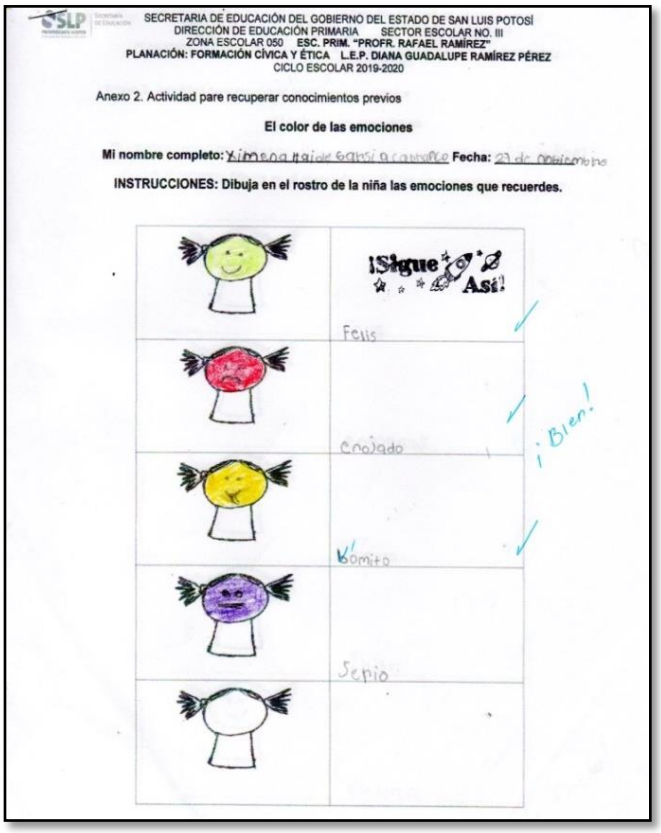
me respondió noté que estaba aburrido y cansado; su respuesta fue que él *se iba para otro lado*. Esto coincide con lo dicho por su mamá quien comentaba que Aldo no llegaba a la escuela porque se escondía en el campo.

Observar el cansancio y apatía de Aldo me hicieron cuestionarme si realmente la estrategia estaba motivando a los alumnos, comenzaba a ver inquietud y tedio en sus rostros. Este fue el primer incidente crítico de mis intervenciones, mismo que es definido por Monereo (2010) como un suceso que, al superar su umbral emocional, coloca y desestabiliza la identidad del docente, ¿por qué si era una estrategia novedosa, los niños seguían viéndose desmotivados y con poca empatía para compartir lo que pensaban? Concluí que mi modelo de enseñanza no había cambiado, que el patrón seguía siendo el mismo porque las preguntas eran generadas por mí a través de un diálogo poco exploratorio (Carreón, López, Padros, & Ramis, 2020).

Seguí con la sesión y entregué una actividad donde dibujarían las emociones que recordaban, señalé que era individual porque así conocería el nivel que cada uno tenía. Cuando terminaron colocaron su trabajo en el pizarrón, lo observaron y comentaron cuáles emociones les habían faltado. Esto fue un intento de que socializaran sus conocimientos previos, pues así verían trabajos “más completos” y retroalimentaran los suyos. Hasta ese momento no veía la socialización como un espacio fundamental para el aprendizaje, sino como el momento final de la construcción del conocimiento individual, el inicio de un nuevo ciclo para la reconstrucción de lo que los niños ya sabían.

Al momento de pedirles que socializaran, observé que Leo, Lorenzo y Juan Pablo comenzaron a jugar. Pedí que atendieran la actividad y ante la negativa me acerqué para dirigir a Juan Pablo hacia el pizarrón. Esto fue parte de la situación crítica que narré anteriormente y a lo cual reaccioné de una forma autoritaria (Gajardo Aguayo, Ulloa Garrido, & Bail Kröyer, 2017) ya que lo tomé del brazo para conducirlo hasta el pizarrón y que observara la actividad sin comprender el sentir de mi alumno o el de sus compañeros. La considero parte del incidente crítico porque ésta era una señal más de que los alumnos estaban cansados y aburridos. Además, al trabajar la conciencia emocional debí tener otra reacción, como expresarles mi molestia respetuosamente o preguntarles el porqué de su comportamiento.

Al analizar los trabajos me pareció interesante el de Ximena, ya que al igual que otros niños, involucró los colores para designar las emociones. Si bien el color es erróneo de acuerdo con cuentos y actividades que habíamos realizado, rescato que las expresiones faciales eran correctas:


SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA SECTOR ESCOLAR NO. III
ZONA ESCOLAR 050 ESC. PRIM. "PROFR. RAFAEL RAMÍREZ"
PLANACIÓN: FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA L.E.P. DIANA GUADALUPE RAMÍREZ PÉREZ
CICLO ESCOLAR 2019-2020

Anexo 2. Actividad pare recuperar conocimientos previos

**El color de las emociones**

**Mi nombre completo:** Ximena Itaiane Garcia Carrillo **Fecha:** 23 de noviembre

**INSTRUCCIONES: Dibuja en el rostro de la niña las emociones que recuerdes.**



*Artefacto 3.* Trabajo de los alumnos. En este artefacto Ximena dibuja las expresiones faciales de cada emoción. No concuerdan los colores, pero sí la relación palabra-dibujo. Fecha: 27/11/2020

La evidencia muestra las nociones previas de los alumnos sobre el reconocimiento de las emociones, mostrándome que poseían cierta conciencia emocional; al mismo tiempo me condujeron a plantearme si eran capaces de expresarla en un plano actitudinal ¿qué me decía de su actitud el producto? ¿sería suficiente la lista de observación para comprender si la estrategia estaba favoreciendo la competencia personal? Pensé que era necesario que interactuaran para mostrar si realmente estaban poniendo en práctica dicha competencia.

En la siguiente etapa dimos *lectura* al cuento *Alguien ha roto mi juguete*, primero solicité que leyeran de forma individual y después lo hicimos grupalmente. Esta decisión

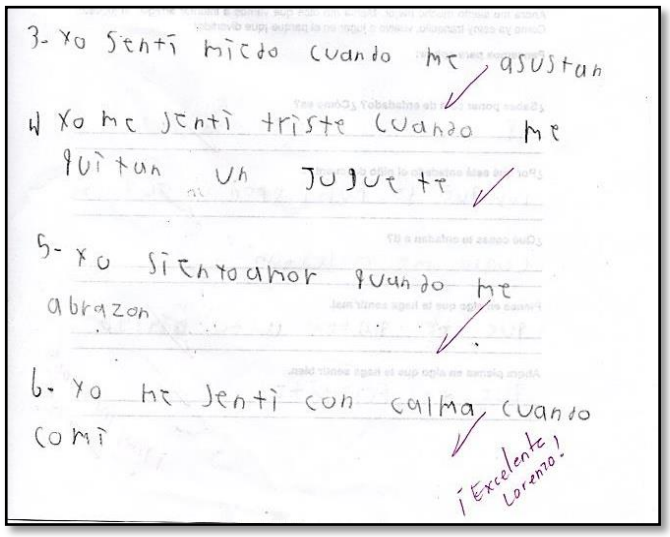
no estaba en mi diseño, pero la tomé porque Julissa y Evelyn aún no consolidaban su proceso de lectura y para mí era importante que se sintieran integradas pues la actividad no contemplaba sus necesidades. Trabajar así me hacía sentir control sobre la situación, pero también denotaba pocas expectativas sobre la ayuda entre pares.

Al finalizar la lectura y para generar el *diálogo exploratorio,* escribí preguntas de reflexión: ¿cómo es tu cara de enojado?, ¿cómo se sentía el personaje?, etc. Los niños identificaron las emociones del personaje y también las acciones que los hacían enojar y sentir mal. Fue común que en la pregunta sobre lo que los hacía sentir mal, lo interpretaran como malestares físicos “doler la panza”, “doler la cabeza”, etc.; noté mayor facilidad en aquellas que los hacían sentir bien como: felicitaciones, el juego, los abrazos y el cariño de sus mamás. Me di cuenta de que los alumnos con menor nivel de competencias personales y sociales no expresaron ninguna acción que les generara felicidad, lo que me hizo pensar de qué manera su entorno compensaba esa necesidad afectiva y si realmente lo hacía.

La última parte de la sesión se trataba de lo que los alumnos *transfirieran lo que habían aprendido a una situación nueva:* coloqué sobres en el pizarrón con una emoción y pedí que pasaran algunos. Al abrir el sobre, todos debían completar la frase con la emoción que había salido, por ejemplo “Yo me siento feliz cuando…” y completarla. Esto causó mucha emoción ya que todos querían pasar, pero traté de seleccionar aquellos que se involucraban poco. Mientras los niños escribían sus respuestas, supervisaba su proceso yendo de lugar en lugar, ya que mi papel como docente involucraba un constante análisis de su proceso para prever cualquier duda.

Durante la actividad observé que Julissa estaba desesperada, pues no comprendía qué se tenía que hacer. Al utilizar solo una hoja de trabajo no di atención a lo que necesitaba mi alumna, por lo que la presentación de la actividad fue una barrera de aprendizaje. Le permití que complementara con dibujos, pero eso no impidió que se siguiera sintiendo frustrada y distraída. Puedo decir que mi práctica era poco inclusiva, pues esperaba que los alumnos resolvieran la situación con las herramientas que tuvieran, sin pensar que la educación inclusiva debe considerar las necesidades de todos los y las aprendices (Nuñez & Salinas, 2016) a través de oportunidades de aprendizaje.

Finalmente, en el *diálogo compartido* los niños comentaron sus respuestas respecto a las oraciones construidas. Me pareció interesante que identificaran las situaciones en las que sentían alguna emoción. Me sorprendió que reconocían tristeza en la soledad, enojo en las peleas, calma en la presencia de sus madres, alegría en los abrazos y en sus comidas favoritas. Lo anterior confirma que más allá de la reflexión individual de las ideas previas de los alumnos, fue el diálogo y mi apoyo lo que generó que los niños reconocieran cómo expresan sus emociones.




*Artefacto 4.* Trabajo de los alumnos. Lorenzo expresa diferentes formas en las que ha abordado las emociones y cómo, algunos eventos, se las generan. Fecha: 27/11/2020

**La expresión de mis emociones, segunda fase de la intervención.**

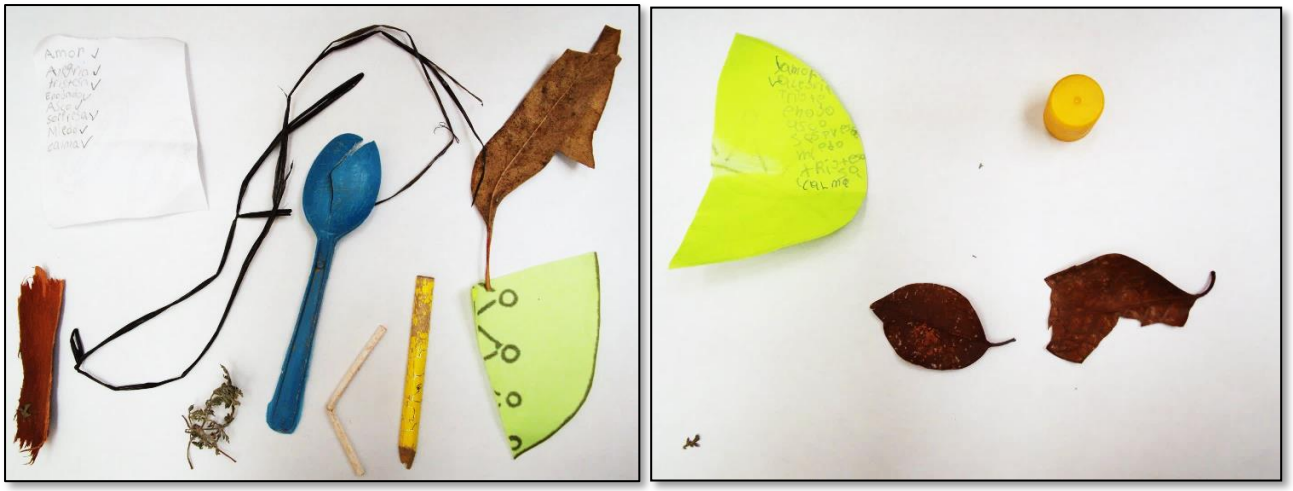
La segunda fase de la intervención la realicé el 28 de noviembre del 2019, me sentía cansada puesto que había tenido mucho trabajo administrativo en dirección y también estaba enferma, inicié con una dinámica de relajación y concentración que también me ayudó. Retomé lo que realizamos pidiéndoles que dijeran lo que habíamos hecho la sesión anterior: Areli me dijo que habíamos puesto el nombre a las emociones, Lorenzo que habíamos visto varias emociones y David mencionó que habían escrito ejemplos de situaciones.

La primera parte de la segunda sesión se llamaba *procesamiento de información*, solicité que tomaran su libro de *Formación Cívica y Ética* para leer sobre el tema. Los

niños realizaron lectura individual, después hice unas preguntas que no estaban contempladas en la intervención y eso prolongó la actividad. Seguidamente fue *transferir lo que sabían* a una situación por lo que pedí que salieran y eligieran ocho objetos que representaran cada una de las emociones. En esta parte tardé mucho dando instrucciones pues quería que quedara claro el por qué iban a salir y hacerles ver que no era una actividad sin propósito. Los niños salieron y estuvieron cerca de quince minutos eligiendo los objetos de su agrado, todos lucían emocionados porque era una actividad al exterior:

Fuera del aula estuve atenta a lo que dialogaban y pude escuchar que todos compartían qué objetos iban a utilizar, así mismo estuve llenando la tabla de observación y dando cuenta de su actitud. Los niños observaron su entorno y tomaron elementos que les parecían útiles. Pedí que pasaran al aula e iniciamos un *diálogo reflexivo* en el que comentaron los objetos que habían encontrado. Observé que Arón y Josué; Flor y Ximena; Lorenzo y Leo, fueron los más participativos, esto me llenó de satisfacción pues pude ver que los alumnos trabajaban bien en pares, aunque esa no haya sido la indicación. También me di cuenta de que Aldo no trabajó con nadie, solo en algunos momentos compartió diálogos con Julissa.

Al compartir los objetos, fue interesante observar cómo las formas y los colores fueron determinantes para relacionarlos con las emociones. El siguiente artefacto fue ejemplo de ello:



*Artefacto 5.* Muestras de trabajos de los alumnos. Contraste del trabajo de Leonardo (izquierda) con el de Aldo. Fecha: 29/11/2019.

Observamos que, en el trabajo de Leonardo, hay una clara relación color-emoción: por ejemplo, la cuchara significa la tristeza; el hilo negro, el miedo; la hoja, el asco; el color amarillo, la alegría; la flor el amor y la corteza, sorpresa. En contraste está el trabajo de Aldo quien tuvo dificultades para recolectar sus objetos y solo pudo identificar la alegría y la calma. Esta evidencia resulta fundamental para comprender cómo se favorecen las competencias personales y sociales, pues el artefacto me permite evidenciar que hubo un mejor resultado en alumnos que realizaron la actividad en binas, siendo la interacción un punto importante para una mayor significación de los objetos. Comparo esta actividad con las primeras fases de la sesión en las que mis preguntas no generaban en los niños este grado de representación. Finalmente, en la etapa de *reconstrucción del conocimiento* entregué las hojas que habían realizado el día anterior para que volvieran a contestarla.

**Evaluación y balance de la intervención: las Comunidades de diálogo ¿un ambiente óptimo para favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales?**

Considero que evaluar la pertinencia de la intervención fue uno de los mayores retos, pues no solo bastaba con determinar si los alumnos habían alcanzado el aprendizaje esperado, también debía valorar de qué manera la estrategia había favorecido la conciencia emocional. Para ello, mi mayor referente fue el concentrado de las diversas técnicas de evaluación compuestas por los siguientes indicadores:

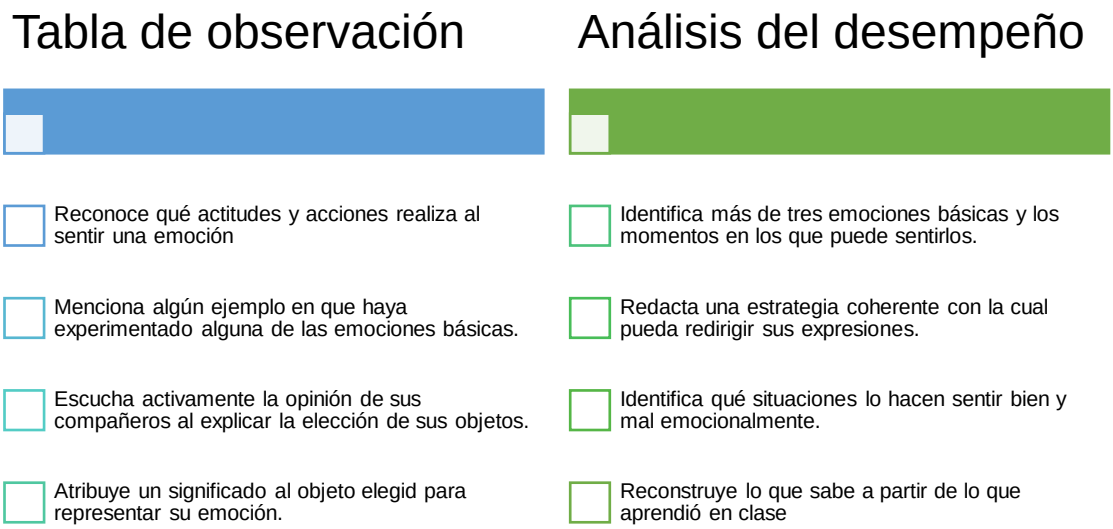
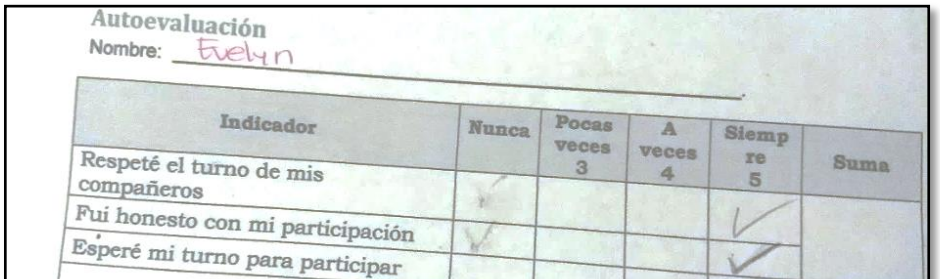



*Figura 16.* Esquema que describe los indicadores utilizados en los instrumentos de evaluación. Elaboración propia.

El proceso de evaluación lo realicé a lo largo de la actividad y el análisis del desempeño puede verse en los diferentes artefactos que describí anteriormente. De igual manera, brindé un instrumento de autoevaluación en el que los niños monitorearon su actitud pues para tener conciencia emocional es fundamental que conozcan su proceso. La siguiente imagen es una evidencia del instrumento contestado por Evelyn donde pueden apreciarse la reformulación de los indicadores para la comprensión de los alumnos, así como la valoración que la niña se dio:

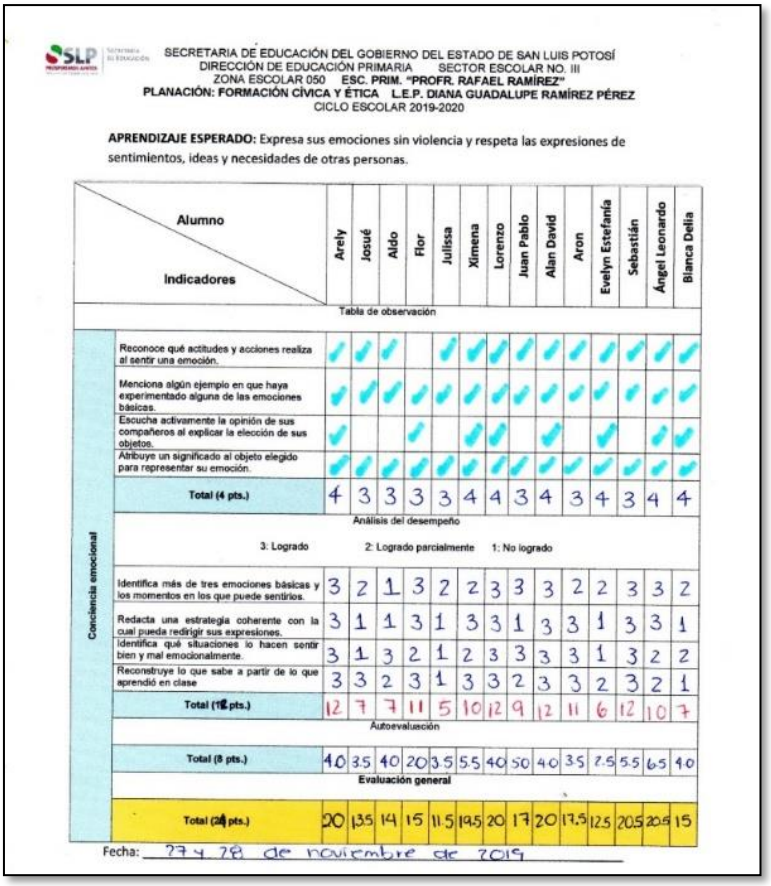

Autoevaluación

Nombre: Evelyn

| Indicador | Nunca | Pocas veces 3 | A veces 4 | Siempre 5 | Suma |
|---|---|---|---|---|---|
| Respeté el turno de mis compañeros | ✓ | | | ✓ | |
| Fui honesto con mi participación | ✓ | | | ✓ | |
| Esperé mi turno para participar | | | | | |

*Fotografía 8*. Instrumento contestado por Evelyn en el que tuvo una valoración positiva de su desempeño.

La suma total de los diversos instrumentos fue de 24 puntos, por lo que resultados inferiores a 15 indicaban un *bajo nivel.* El siguiente artefacto muestra la suma de lo obtenido siendo una referencia que permite comprender si la “Comunidad de diálogo” fue un espacio en el que se favoreció la conciencia emocional:



SECRETARIA DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE SAN LUIS POTOSÍ
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA SECTOR ESCOLAR NO. III
ZONA ESCOLAR 050 ESC. PRIM. “PROFR. RAFAEL RAMÍREZ”
PLANACIÓN: FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA L.E.P. DIANA GUADALUPE RAMÍREZ PÉREZ
CICLO ESCOLAR 2019-2020

**APRENDIZAJE ESPERADO:** Expresa sus emociones sin violencia y respeta las expresiones de sentimientos, ideas y necesidades de otras personas.

| Conciencia emocional — Alumno / Indicadores | Arely | Josué | Aldo | Flor | Julissa | Ximena | Lorenzo | Juan Pablo | Alan David | Aron | Evelyn Estefanía | Sebastián | Ángel Leonardo | Blanca Delia |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tabla de observación** | | | | | | | | | | | | | | |
| Reconoce qué actitudes y acciones realiza al sentir una emoción. | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Menciona algún ejemplo en que haya experimentado alguna de las emociones básicas. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Escucha activamente la opinión de sus compañeros al explicar la elección de sus objetos. | ✓ | | | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | ✓ | ✓ |
| Atribuye un significado al objeto elegido para representar su emoción. | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| **Total (4 pts.)** | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| **Análisis del desempeño** | | | | | | | | | | | | | | |
| 3: Logrado 2: Logrado parcialmente 1: No logrado | | | | | | | | | | | | | | |
| Identifica más de tres emociones básicas y los momentos en los que puede sentirlos. | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 |
| Redacta una estrategia coherente con la cual pueda redirigir sus expresiones. | 3 | 1 | 1 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 | 3 | 3 | 1 |
| Identifica qué situaciones lo hacen sentir bien y mal emocionalmente. | 3 | 1 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 |
| Reconstruye lo que sabe a partir de lo que aprendió en clase | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 |
| **Total (12 pts.)** | 12 | 7 | 7 | 11 | 5 | 10 | 12 | 9 | 12 | 11 | 6 | 12 | 10 | 7 |
| **Autoevaluación** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Total (8 pts.)** | 4.0 | 3.5 | 4.0 | 2.0 | 3.5 | 5.5 | 4.0 | 5.0 | 4.0 | 3.5 | 2.5 | 5.5 | 6.5 | 4.0 |
| **Evaluación general** | | | | | | | | | | | | | | |
| **Total (24 pts.)** | 20 | 13.5 | 14 | 15 | 11.5 | 19.5 | 20 | 17 | 20 | 17.5 | 12.5 | 20.5 | 20.5 | 15 |

Fecha: 27 y 28 de noviembre de 2019

*Artefacto 6.* Evaluación. La tabla muestra la sumatoria del proceso de evaluación en sus diferentes modalidades. Fecha: 29/11/2019

Al observar el total de puntos, identifiqué que diez alumnos lograron un puntaje superior a 15. La gráfica permite visualizar que no hubo un gran avance, ya que solo uno de los alumnos logró superar el nivel en el que se encontraba en el diagnóstico:

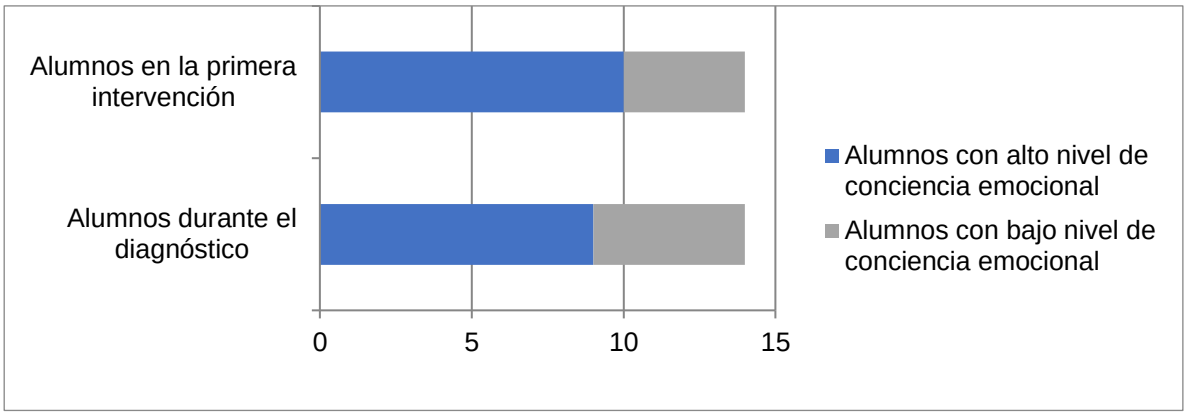



*Figura 17.* Resultados de evaluación. Gráfica comparativa de los resultados de la intervención con relación a la evaluación diagnóstica.

Me cuestioné ¿por qué, si en las actividades se observaba cierta conciencia emocional, ésta no era evidente en las acciones y actitudes de los alumnos? ¿qué relación había entre la metodología implementada y los resultados? y ¿acaso la estrategia no me había permitido ver cómo se desarrollaba la inteligencia emocional? al revisar nuevamente los artefactos, me di cuenta de que la estrategia solo había atendido de forma conceptual, siendo que la conciencia emocional era una habilidad que debía fortalecerse y observarse al practicarla.

Para corroborar esta afirmación, hice un análisis de mi intervención a través del modelo del interaccionismo simbólico (Viantier y Altet, 2008) sugerido en la unidad de *Diseño y organización de actividades I.* Este modelo propone el análisis de diálogos de clase en tres polos: relacional, pragmático y epistemológico. El relacional se basa en las interacciones de convivencia que tienen los alumnos relacionadas o no con el contenido; el pragmático con los propósitos de las actividades, intervenciones docentes, materiales e instrumentos; y el epistemológico con la información analizada, cuestionada o elaborada en clase. Así, descubrí que las interacciones en el aula en ambas sesiones se vieron orientadas al polo pragmático y epistemológico, dando como resultado pocas que contribuyeran a lo relacional.

Es importante mencionar que las “Comunidades de diálogo” desde la perspectiva de Lipman (1998) tienen una finalidad filosófica e indagatoria, hecho que aclara el por qué hubo una tendencia epistemológica. Así identifiqué de qué manera mi concepción constructivista había influido en concebir el desarrollo como un proceso individual y esquemático, sesgando otras posibles formas de dar solución a la problemática. Hasta este momento pensaba que los niños podían aprender a ser conscientes de sus emociones solo reflexionando sobre ellas, pues para mí, el aprendizaje era una reflexión sobre el desarrollo.

Mi equipo de cotutoría me cuestionó cuáles consideraba que eran los principales factores que impidieron un mejor resultado y si el modelo de enseñanza que estaba empleando era acorde al trabajo socioafectivo. Ante este planteamiento pude hacer conscientes dos factores:

a) La influencia de mi concepción constructivista sobre el aprendizaje y su relación con lo socioemocional.
b) Los pocos espacios de interacción que tuvieron los alumnos para poner en práctica su nivel de competencia.

Respecto al inciso a) identifiqué que lo que pensaba sobre cómo sucedía el aprendizaje conceptual, lo trasladé al ámbito actitudinal, siendo que el área afectiva se desarrolla distinto. Además, con la metodología de la “Comunidad de diálogo” retomaba hábitos que ya tenía establecidos: cuestionar a los alumnos, motivarlos a que reflexionaran, fichas de trabajo individual, etc. Cambiando únicamente la secuencia en la que sucedían. Sobre el inciso b) reconozco que al privilegiar las actividades individuales limité las interacciones de mis alumnos, siendo que éstas son una puesta en práctica de las habilidades personales y sociales tal como sucedió al pedir que salieran a buscar sus objetos y los alumnos se agruparon en binas.

Sobre la pregunta ¿cómo puedo favorecer el desarrollo de la conciencia emocional a través de una “Comunidad de diálogo”? puedo señalar que: el trabajo y la reflexión individual solo permitieron un acercamiento conceptual, pues, aunque probablemente la sesión estuvo cargada de emociones y sentimientos de parte de

los alumnos, las actividades no brindaron interacciones para experimentarlas y expresarlas. Por ello puedo afirmar que la “Comunidad de diálogo” no fue un ambiente óptimo para fortalecer la conciencia emocional.

Con lo anterior y a expensas de mi competencia para indagar, reflexionar e intervenir sobre la realidad educativa, encontré una explicación en la teoría socioconstructivista de Vygotsky (1934), quien concibe al aprendizaje como un acto social en el que las interacciones permiten la adquisición del conocimiento que posteriormente se interioriza e incide en el desarrollo: ¿será así con la inteligencia emocional? Para responder a este cuestionamiento retomé un estudio por González Hermosell & González Pérez (2011) en el que se trabajó la inteligencia emocional con alumnos de primer grado en conjunto con padres y maestros, encontrando que al trabajar desde tres distintos actores, favoreció la autorregulación y autoconocimiento de los niños.

Conforme a lo analizado y los resultados de las evaluaciones, es importante señalar el nivel de logro de los objetivos, la tabla siguiente muestra una valoración cualitativa de cada objetivo junto a su argumentación:

Tabla 4

*Evaluación de los objetivos de investigación del análisis No. 1*

| **Objetivos para el docente** | | **Objetivos para el alumno** | |
|---|---|---|---|
| Favorece el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de una “Comunidad de diálogo”. | Analiza y reflexiona cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado en una “Comunidad de diálogo”. | Logren un avancen significativo en el desarrollo de sus competencias personales y sociales a través de una “Comunidad de diálogo”. | Participen en una “Comunidad de diálogo” para fortalecer sus competencias personales y sociales. |
| ***Suficiente*** El nivel fue suficiente puesto que solo se favoreció de manera conceptual 71% de los alumnos. | ***Excelente*** El nivel fue excelente ya que se logró identificar la pertinencia de la intervención a partir de los análisis y reflexiones de la práctica. | ***Insuficiente*** El logro fue insuficiente, pues, aunque un 71% de los alumnos evidenció conceptualmente la conciencia emocional, el nivel de competencia de cada uno no alcanzó un nivel óptimo. | ***Insuficiente*** El nivel fue insuficiente ya que la estrategia de preguntas tuvo como protagonista al docente y no la actuación espontánea del alumno. |

Frente a los resultados de la intervención, la valoración de los objetivos y la perspectiva de que un desacierto es también un hallazgo plantee como reto para la siguiente intervención:

1. Respecto a mi competencia sobre el conocimiento del estudiante: reconstruir mi concepción sobre el aprendizaje y el desarrollo de los niños: es decir, transitar de una perspectiva individual a una social.
2. Respecto a mi competencia pedagógica: indagar propuestas metodológicas que generaran ambientes interactivos en el aula.

Como reflexión final me gustaría compartir que este primer análisis fue el parteaguas para entender de qué manera las concepciones docentes influyen en las estrategias de enseñanza que elegimos y que, en muchas ocasiones, no consideran las necesidades de los alumnos, sino más bien representan una postura cómoda que se fue enraizando a partir de la experiencia. Así mismo, mi primera intervención me permitió posicionarme ya no como una docente a merced de las problemáticas del aula, sino como alguien capaz de analizar y reflexionar sobre lo que sucede en ella con el propósito de transformarla.

## Análisis 2: Nuestra primera experiencia con los grupos interactivos para favorecer el optimismo

En el análisis anterior me plantee como reto fortalecer dos de mis competencias generales para mejorar mi práctica. Una de ellas fue indagar sobre el conocimiento del estudiante, para lo cual me di a la tarea de documentarme sobre el socioconstructivismo. Anteriormente pensaba que éste trataba de integrar elementos del contexto a las intervenciones para que tuvieran un mayor "significado". Es decir, si en la comunidad de la escuela se encontraba una tienda, el docente podía reproducirla en el aula y así el aprendizaje sería "contextualizado"; así mismo pensaba que, al permitir que los niños socializaran entre pares, no habría mucho aprendizaje puesto que todos se encontrarían casi en el mismo nivel de conocimiento.

Al retomar lo estudiado por Vygotsky (1986, citado García, Mircea, & Duque, 2010) comprendí que "el contexto social actua como mediador en el aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre las personas; la gente entonces internaliza este aprendizaje y se convierte en parte de ellos. Es a través del lenguaje que damos este paso entre lo interpsicológico y lo intrapsicológico" (p.1). Cuando Vygotsky señaló el peso del contexto en el aprendizaje del niño, no se refería a llevar analogías de la comunidad al aula, sino a cómo los niños aprenden de las personas que se encuentran en su entorno internalizando lo que directa o indirectamente les enseñan.

La redefinición de cómo sucede el aprendizaje desde el socioconstructivismo, me condujo a indentificar la influencia de Piaget sobre mi anterior postura, pues de acuerdo a su teoría éste sucedía posterior al desarrollo, es decir, el alumno adquiría cierta maduración y después podía comprender los conceptos o aprendizajes (García, Mircea, & Duque, 2010), tal como esperaba que sucediera en la intervención uno. Con base en lo descubierto, atendí mi segundo reto al fortalecer mi competencia pedagógica buscando propuestas metodológicas que generaran estos ambientes de socialización en el aula.

Cabe señalar que la palabra clave para encontrar la estrategia óptima fue **interacción,** pues de acuerdo con Vygotsky (1989) es a través de ésta que se genera el aprendizaje. Así descubrí las *Actuaciones Educativas de Éxito*, entre las

que se encuentran los *grupos interactivos,* que se basan en el aprendizaje dialógico (Ferrada & Flecha, 2008), en el que el aprendizaje surge “de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es un diálogo entre iguales para llegar a un consenso, con pretensiones de validez” (Valls Carol, 1997, p.87).

En los grupos interactivos se permite la participación de otros actores que principalmente pueden ser voluntarios de la comunidad o la escuela, reconociendo que pueden aportar al desarrollo y aprendizaje de los niños tanto como el maestro. De esa manera pretendí generar interacciones diversas que pudieran contribuir al fortalecimiento de las competencias de mis alumnos y así observar cómo se desarrollaban. Finalmente hice un replanteamiento de la pregunta de investigación cuestionándome: ***¿cómo favorecen los grupos interactivos el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria?***

Para la comprensión de los análisis, se estarán usando las siguientes abreviaturas:

Tabla 5

*Abreviaturas para análisis*

| Concepto | Significado | Abreviatura |
|---|---|---|
| *Colaborador de aprendizaje* | Persona adulta o mayor a los alumnos que acompaña y monitorea el proceso de aprendizaje. | **CA** |
| *Actividad 1 (2,3, 4) etc.* | Actividades implementadas en los grupos interactivos | **A1** |
| *Grupo interactivo* | Organización y dinámica del aula | **GI** |

*Nota:* La finalidad de abreviar en algunos apartados es evitar la repetición de palabras para señalar o diferenciar actores y actividades de otras. Fuente: Elaboración propia.

## Grupos interactivos, ¿una forma de favorecer el optimismo en mis alumnos?

La intervención dos la realicé el miércoles 15 de enero del 2020 y tuvo como propósito favorecer la competencia personal del **optimismo** con la organización de

grupos interactivos. Éstos son definidos como pequeños grupos heterogéneos (de cuatro a cinco estudiantes), con apoyo de un adulto que puede ser un familiar o miembro de la comunidad (*School Education Gateway*, 2020). Trabajé con la asignatura de *Formación Cívica y Ética* con el tema “Alcanzar una meta” y el aprendizaje esperado: “Establece metas a corto y mediano plazos para obtener un mayor desarrollo en su aprendizaje” (p.156). Elegí este tema porque considero que, para lograr una meta o un propósito personal, mantener una actitud optimista es muy importante. Para ello, los alumnos elaboraron una “Pizarra de los sueños” que es un método de visualización en el que plasmaron lo que querían lograr a corto, mediano o largo plazo,

Para responder a la pregunta de investigación utilicé una tabla de observación que fue llenada por los voluntarios y por mí, complementé con el análisis de las interacciones en la videograbación y finalmente triangulé la información con la autoevaluación de los alumnos. Al inicio sentí mucha curiosidad por saber qué es lo que pasaría ¿asistirían los voluntarios? ¿les parecería interesante a mis alumnos? Y ¿los materiales realmente atendían sus necesidades? Tenía expectativas muy altas, pues pensé que era una estrategia interesante y esperaba que no sucediera lo de la intervención anterior.

Me agobiaba la asistencia de los voluntarios, pues una semana antes abrí una convocatoria en la que invité a los alumnos y padres de familia a participar. La respuesta de los alumnos fue muy positiva, pero la de los padres tuvo una menor incidencia, pues solo se anotaron dos. Reconozco que mi forma de trabajo había influido en ello, pues pocas veces los invitaba a colaborar en el aula ya que consideraba que su responsabilidad era apoyarlos desde casa.

Para iniciar la clase pedí a los niños que tuvieran a la mano un esquema donde previamente habían escrito las metas que querían lograr a corto, mediano y largo plazo, éste se convertiría en la “Pizarra de los sueños”. Algo que aprendí en los grupos interactivos, es que su naturaleza es práctica, por lo que debe haber una clase previa en la que se trabaje el aspecto conceptual. Así mismo, la organización del aula fue distinta pues los alumnos ya no trabajarían en herradura como estaban

acostumbrados. En esta ocasión, organicé cuatro mesas con actividades diversas, en cada una se completaría un aspecto de la pizarra y los voluntarios ayudarían en el proceso.

En el diseño de la sesión consideré el uso de diferentes materiales y así dar atención a las situaciones que se presentaron en la intervención anterior en donde algunos alumnos se sintieron frustrados. Me pareció interesante que la propuesta se prestara para ofrecer esta diversidad, pues permitió trabajar un solo contenido de cuatro formas distintas. Las actividades que elegí fueron las siguientes:

Tabla 6

*Actividades de la intervención No. 2*

| **GI** | **Grupo 1** | **Grupo 2** | **Grupo 3** | **Grupo 4** |
|---|---|---|---|---|
| **CA** | *Ximena (4°) y Edgar* | *Layla (4°) y Rosita (5°)* | *Rosa Isela (6°) y Felipe (6°)* | *Ana Lilia (6°) y Sra. María* |
| **A** | **A1.** Los colaboradores presentarán diversas llaves que contendrán sentimientos y emociones relacionadas al optimismo. Los alumnos elegirán una y argumentarán por qué la eligieron. Redactarán en su pizarra. | **A2.** Los colaboradores organizarán a los niños en círculo para que le platiquen qué metas quieren lograr y conversará sobre las metas que él o ella quieren lograr. | **A3.** Los alumnos pegarán diversas imágenes que se relacionan con las metas que eligieron. Los colaboradores r orientarán a los niños a elegir las imágenes que tengan relación con lo que escribieron. | **A4.** Los alumnos escribirán un comentario positivo a las metas de sus compañeros. El colaborador apoyará a elegir los más adecuados. |

*Nota:* Cada una de las actividades atienden a diferentes formas de representar y percibir la información. Elaboración propia.

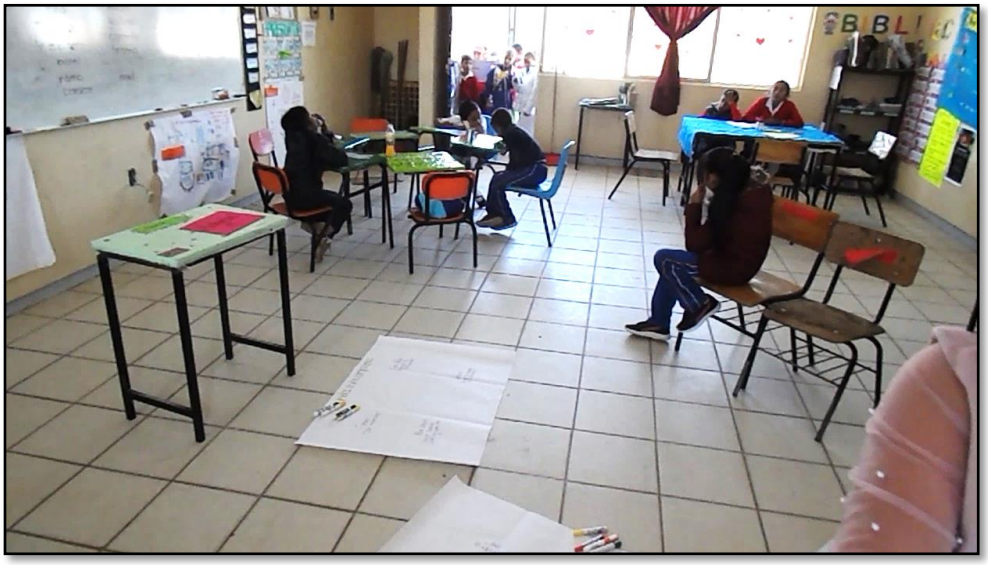
Cada actividad fue un reto cognitivo para los alumnos: en la primera reflexionaron sobre sus valores, sentimientos y acciones; en la segunda, comunicaron sus metas; en la tercera visualizaron cómo lograrlas; y finalmente en la cuarta, escribieron frases positivas a sus compañeros. El propósito, en palabras de Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) de que las actividades sean así es que la rotación dinámica genera interacciones que potencializan el aprendizaje, las altas expectativas y la autoestima en el alumnado.

Además de la notable diferencia de organización, otro reto al que me enfrenté fue la manera de procesar la información que observaría pues la rotación dinámica generaba cuatro actividades simultáneas imposibles de ver al mismo tiempo. Para

atender este reto indagué investigaciones similares (Rodríguez Navarro, García Monge, & Rubia-Avi, 2017; Ponce Morales, 2017), encontrando que se apoyaban en la metodología comunicativa crítica (Gómez, et at 2006) para la interpretación de lo observado.

**¡Una experiencia llena de interacciones!**

El horario que elegí para la actividad fue después de recreo y así aprovechar el tiempo para organizar el aula y los materiales. Al sonar el timbre, los voluntarios de 4°, 5° y 6° comenzaron a llegar, lo que me hizo sentir presionada. Al afinar los últimos detalles, permití que pasaran mis alumnos y comencé a explicarles que en cada grupo habría compañeros de otros grados a quienes llamaríamos *colaboradores* y que estarían apoyándonos. La siguiente fotografía muestra mi aula con los voluntarios esperando la entrada de los alumnos:



*Fotografía 9*. Fotografía de la actividad. Los alumnos esperan en la puerta del aula para poder entrar, se observan cuatro áreas de trabajo. Fecha:15/01/2020

Para ese momento ninguno de los familiares de los alumnos había llegado lo que me hizo sentir inquietud. Una de las voluntarias era mamá de Flor, situación que me preocupó porque no quería que la alumna se sintiera triste u abandonada. Al no llegar los voluntarios me vi en la necesidad de reorganizar la actividad: pregunté a dos colaboradoras si podían apoyarme en otro grupo a lo que accedieron

amablemente. La disposición de las colaboradoras me hizo sentir segura y di continuidad a la actividad.

Brevemente señalé que en la A1 estaría Ximena del Carmen y Edgar (hermano de Evelyn que se integró posteriormente) quienes les ayudarían a elegir una imagen en forma de llave que contenía un valor o actitud necesarias para alcanzar sus metas (por ejemplo: responsabilidad, apoyo familiar, esperanza, esfuerzo, etc.); en la A2 estaría Rosita y Layla, que conversarían con cada niño sobre las metas en su pizarra, para ello había un abate-lengua[5] con una pregunta para socializar; en la A3 apoyarían Felipe y Rosa sugiriendo imágenes para visualizar su meta; finalmente, en la A4 estaría Ana Lilia apoyando para escribir un comentario positivo a sus compañeros. Después de explicarles, pedí que escogieran un abatelenguas que indicaría su actividad, también señalé que un cronómetro sonaría a los quince minutos e indicaba que debían cambiar.

Me sentí contenta porque los niños lucían motivados; recorrí cada actividad y pude percibir que en la A1 donde los alumnos debían escribir un comentario positivo a sus compañeros: Leo, Lorenzo y Areli parecían pensativos, pues no sabían qué escribir. Esperaba que Ana Lilia (CA) les brindaría algunas aportaciones, pero no lo hizo e intervine. Aunque en la clase pasada habíamos hablado de la relación entre una actitud optimista y el logro de nuestras metas, los comentarios positivos no fueron vistos concretamente. Pensé que esto volvería a repetirse y escribí un comentario como ejemplo.

En la A2 pude observar que Layla (CA) una alumna de 4° apoyó a los niños con diálogos interesantes. Aunque había dotado de material con preguntas preestablecidas, la colaboradora planteó otras como “¿y qué quieres ser de grande?”, “¿Por qué quieres ser eso?”, etc. Un momento interesante fue cuando apoyó a Julissa a que leyera lo que le salió en su pregunta y ésta le contó lo que quería ser de grande:

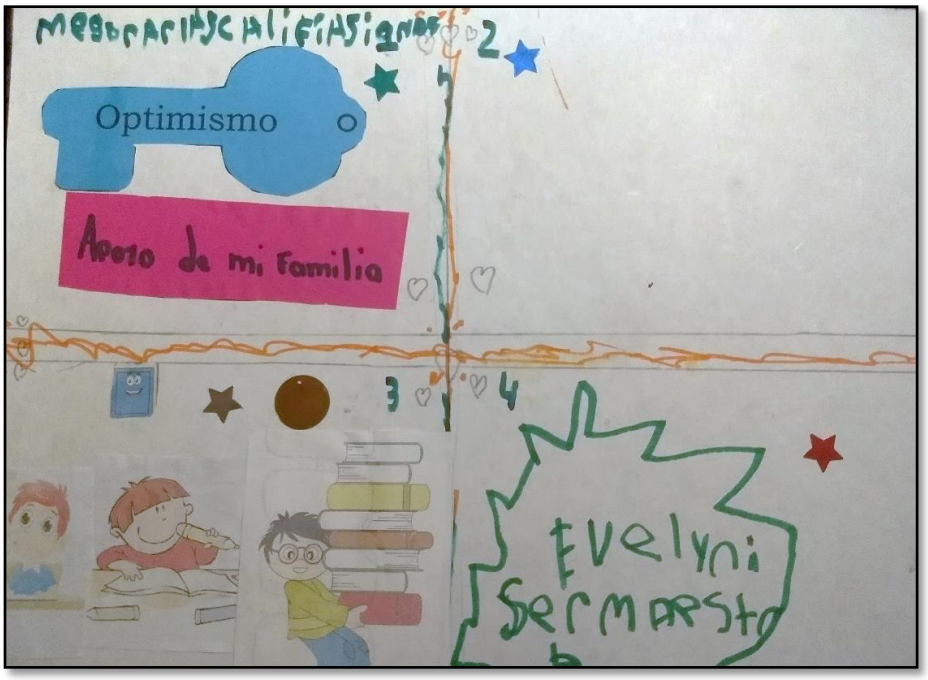
[5] Palito de madera que suele usarse como material didáctico.

*Artefacto 7.* Captura de videograbación. Layla (círculo rojo) cuestiona a Julissa (círculo amarillo) sobre sus aspiraciones. Esta evidencia muestra la colaboración que puede existir y el apoyo que los colaboradores ofrecen al atender las necesidades de los niños de forma particular. Fecha 15/01/2020.

La situación muestra el apoyo que puede brindar otro alumno en el proceso de aprendizaje: ¿de qué manera contribuye este apoyo al optimismo? Pienso que los hace sentirse valiosos y seguros, pues al tener atención personalizada, Julissa pudo compartir lo que pensaba. Antes creía que, si un alumno ayudaba a otro estaría "dándole las respuestas" a algo que era personal y que solo el alumno debía realizar. Esto era contrario a lo que actualmente pretendo ofrecer a los alumnos: un ambiente que sea una oportunidad para su aprendizaje.

En ese momento se presentaron dos situaciones: por un lado, llegó el hermano de Evelyn, se acercó conmigo y me preguntó en qué me podía ayudar; al mismo tiempo, Blanca se acercó porque le sangraba la nariz. No considero que el momento haya sido crítico como tal, pero sí es un reflejo de las múltiples situaciones a las que el docente se enfrenta en el aula y a las cuales debe de atender. Primero le señalé a Edgar que podía acercarse con la otra colaboradora para que le explicara; y posteriormente llevé a Blanca a la dirección para atenderla. Mi respuesta fue reactiva (Gajardo Aguayo, et at. 2017) ya que fue primordial darle atención a la salud de mi alumna.

Observé la reacción de Evelyn con la presencia de su hermano y vi que la apoyó sugiriéndole palabras para la pizarra. Inclusive, una de ellas fue “Apoyo de mi familia”. El siguiente artefacto es el trabajo elaborado por Evelyn y que da cuenta de la influencia de su hermano:




*Artefacto 8*. Trabajo de los alumnos. Pizarra de los sueños de Evelyn donde observamos los recursos que utilizó. Fecha: 15/01/11

El artefacto muestra de qué manera el apoyo de la familia posibilita que los alumnos las vean como un soporte que no solo sugiere, sino que se involucra. Me pregunto qué pasaría si otro colaborador hubiera estado en esa actividad y si el resultado sería el mismo, aunque me permito asegurar que la carga emocional detrás del apoyo de alguien tan cercano es irremplazable. Una situación similar se presentó cuando, en la segunda ronda, Flor y Leo lucieron motivados porque en la A1 las dos colaboradoras eran sus familiares. Aunque la mamá de Flor no llegó, su hermana también formó parte de la actividad y la alumna se sintió acompañada. Al respecto, hay diversos estudios que argumentan el por qué la familia debe involucrarse, siendo el fortalecimiento de los vínculos el principal de ellos (Álvarez-Álvarez & Puigdellívol-Aguadé, 2014).

Cuando Julissa llegó a la actividad donde se encontraba Ana Lilia (CA), ésta la apoyó leyéndole las metas de sus compañeros y a escribir sus comentarios positivos: “¿qué quieres poner?”, “la letra /ff/ se hace así…” Para evidencia de ello, el artefacto muestra la escena:

*Artefacto 9*. Captura de videograbación. Ana Lilia (rojo) lee a Julissa (amarillo) las metas de sus compañeros para posteriormente ayudarla a redactarlas. (15/01/2020)

Este artefacto es una respuesta a cómo alentar a que los niños con mayores desventajas participen. Nuevamente recalco el papel que jugó la atención personalizada y la disposición de los colaboradores para ayudar. Cuando percibí la escena me acerqué a la alumna y le sugerí que si se le dificultaba podía complementar con un dibujo si así le parecía, me pregunto ¿qué hay detrás de esa propuesta? ¿consideraba a mi alumna incapaz de realizar un esfuerzo por escribir? ¿estaba interfiriendo en la ayuda de la colaboradora? Aunque es importante adaptar algunas actividades para que todos puedan entenderlas, esto me recuerda mi antigua práctica en la que pensaba que el aprendizaje dependía exclusivamente del desarrollo. Lo óptimo hubiese sido permitir que Julissa hiciera su esfuerzo y expresarle altas expectativas sobre sus capacidades.

En la tercera ronda Juan Pablo se sorprendió de ver su meta escrita en un papel bond junto con los comentarios de sus compañeros. El hecho de que los niños expresaran pensamientos positivos fue un gran acierto pues de esa manera se motivaron. Al igual que lo que sucedía con Julissa, reconozco que Juan Pablo era

otro alumno al que debía de expresarle mayor confianza, pues observaba que su imagen como estudiante carecía de autorreconocimiento. Desde mi filosofía docente, el área afectiva tiene la misma importancia que la académica, por lo que fue necesario trabajar mi tacto y lo que pensaba sobre mis alumnos.

En la última ronda vi cómo los colaboradores seguían dinamizando las actividades: repartían el material, daban indicaciones y escuchaban las metas de los niños. También observé que Sebastián y Arón escribieron con facilidad comentarios positivos para sus amigos y conversaron con la colaboradora sobre la pertinencia de estos. En la A1 Josué, escuchó atento a sus compañeros y motivado por la voluntaria compartió su aspiración por ser policía, me sorprendió porque Josué siempre quería participar primero y pocas veces se detenía a escuchar a los demás.

Para el cierre pedí a los niños que compartieran su experiencia y explicaran qué fue lo que más les gustó. Juan Pablo fue el primero que quiso participar, pasó al frente y compartió que su meta era sacar mejores calificaciones, eligió el apoyo de su familia y una actitud optimista como recursos necesarios para lograrlo:

*Artefacto 10.* Juan Pablo pasa al frente y comparte con sus compañeros su pizarra. Observamos que una de sus metas es mejorar sus calificaciones con el apoyo de su familia.

La evidencia muestra que la actividad motivó al alumno y de esa manera se vio favorecido su optimismo. Al finalizar su exposición lo felicité por su actitud, pues considerando lo propuesto por Bordas y Cabrera (2001) la motivación, el esfuerzo y la autoestima afectan el desarrollo de los niños, por lo cual es importante atribuir

los éxitos a razones internas y perdurables, es decir, reconocerle que fue capaz y valiente por exponer a los demás.

Finalmente recuperé la opinión de los voluntarios, pues desde el enfoque de la metodología crítica, la opinión de los investigados es tan importante como la de quien investiga. Pedí que describieran qué les había parecido la actividad a lo que Felipe dijo que el haber apoyado a los niños; Rosa, el vivir un momento de convivencia; Rosita y Layla coincidieron que ver la participación de todos y Ximena que pudo apoyar. Como evidencia de su satisfacción, pedí a los niños y colaboradores que eligieran una carita que representara su emoción:

*Fotografía 10.* La fotografía muestra la valoración positiva que tuvieron los alumnos y colaboradores sobre la experiencia. Fecha: 15/01/2020

**Análisis de las interacciones y evaluación de la intervención: ¿cómo se favoreció el optimismo a través de los grupos interactivos?**

En el análisis anterior, encontré que era necesario un modelo de enseñanza que generara interacciones en las cuales se favoreciera la inteligencia emocional, a esto, el aprendizaje dialógico me dio las primeras respuestas; pero también colocó

algunas dudas sobre cómo interpretar los hallazgos. Es importante resaltar lo complejo que resulta valorar el logro de una competencia actitudinal, pues no son cualidades inmóviles que una vez cumplidas se mantienen así a lo largo de la vida; son habilidades que se ejercitan, al igual que los músculos en un gimnasio.

Hablar de desarrollo es hablar a largo plazo, siendo una limitación temporal el trabajo con los alumnos durante los meses de investigación. En respuesta a lo que puede significar este vacío metodológico, la categorización de las interacciones que propone la metodología comunicativa crítica (Gómez, et at 2006), aportó una herramienta con la cual podía valora si los grupos interactivos eran espacios óptimos para favorecer las competencias personales y sociales de los alumnos. De esa manera, más que valorar si se desarrolló o no dicha habilidad, hablaríamos de cómo generar ambientes que contribuyan a ese desarrollo.

El primer paso para analizar las interacciones fue revisar y transcribir aquellas que se relacionaban con el optimismo, considerando lo señalado por Fernández-Coto (2014) y los indicadores curriculares. Las interacciones fueron clasificadas en las siguientes dimensiones:

- Interacciones que favorecieron el desarrollo del optimismo
- Interacciones que favorecieron la participación de los alumnos
- Interacciones exclusoras.

Estas categorías surgieron de forma deductiva a partir de los objetivos de la investigación, tanto del docente como del alumno. El siguiente cuadro es la transcripción de interacciones observadas:

Tabla 7
*Cuadro de interacciones observadas*

| Dimensión | Subcategoría | Interacciones entre iguales | Interacciones entre colaboradores, maestra y alumnos | Total |
|---|---|---|---|---|

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Transformadora** | *Interacciones que favorecen el desarrollo del optimismo* | 09:17 Jimena hace preguntas a Blanca para que pueda comprender lo que le pregunta Rosita, "¿qué quieres ser de grande?".<br>10:05 Leo se acerca a Lorenzo que parece desesperado, y le ayuda a pensar en un comentario optimista<br>11:24 Arón da ejemplos de por qué eligió sus palabras para que Sebastián elija las suyas<br>12:19 Josué apoya a Lorenzo a completar su comentario positivo y le menciona uno que él escribió.<br>17:00 Leo pregunta qué hacer en la actividad 1, Josué lo orienta señalando los papeles del pizarrón y diciendo que tiene que elegir algunos.<br>10:11 Arón le pregunta a Sebastián por qué quiere ser mejor en Español y éste indica que quiere mejorar su letra<br>14:09 Juan Pablo le pregunta a Josué qué quiere ser de grande y le responde que policía<br>05:19 (2) Leo comparte su pizarra con los compañeros de su equipo<br>04:39 (2) Lorenzo expresa que quiere ir a la Universidad<br>10:28(2) Los niños comparten su pizarra entre otros compañeros con los que no han interactuado<br>13:02(2) Lorenzo comparte tímidamente al grupo escribió<br>13:56(2) Juan Pablo comparte con seguridad lo que escribió en su pizarra. La maestra realiza preguntas guiadas para que profundice en su explicación<br>15:47(2) Los niños celebran las participaciones de Lorenzo y Juan Pablo<br>15:24(2) Arón expresa a la maestra y compañeros que le gustó mucho la actividad<br>18:31(2) Sebastián le pregunta a Josué qué carita escogió | 05:39 Layla cuestiona a Ximena sobre lo que quiere ser de grande y complementa con otras preguntas que le permitan reflexionar sobre lo que quiere.<br>06:26 Rosa le pregunta Juan Pablo sobre sus metas y lo apoya a buscar imágenes que le permitan visualizar lo que quiere. Juan Pablo luce motivado por recibir ayuda.<br>06:26 El hermano de Evelyn lee palabras que le resultan difíciles para que logre integrarlas en su pizarra. Evelyn expresa felicidad al ver que su hermano le lee lo que necesita.<br>09:14 Felipe sugiere con su mano imágenes a Juan Pablo<br>16:18 El hermano de Evelyn conversa con Josué sobre lo que quiere lograr y le da sugerencias de acciones y valores que necesita para lograrlo.<br>13:51 La maestra redacta en la pizarra de Jully su meta puesto que ella tiene dificultades para escribir<br>22:14 Juan Pablo platica motivado con Ana Lilia sobre su meta escrita en el papel bond<br>22:34 Ximena selecciona, con ayuda de Carlos las palabras que necesita de su pizarra<br>10:23 Felipe felicita a los niños por sus metas<br>14:38 Rosa conversa con Sebastián y Evelyn sobre sus metas<br>15:26 Ana Lilia alienta a Jully a hacer un dibujo en lugar de escribir, le lee las metas de sus compañeros.<br>16:05 Layla anima a Flor a que comparta sus aspiraciones y quiénes le ayudarán a hacerlo<br>16:12 Felipe felicita a Arón por su meta y le sugiere imágenes<br>16:30 Layla anima a David para que platique más sobre su meta<br>17:14 Rosita conversa y ríe con Flor para que ésta comparta sus metas<br>19:39 Layla alienta a sus compañeros a lograr sus metas y da ejemplos de personas de su comunidad que ejercen diferentes oficios.<br>09:46 Layla realiza preguntas que no estaban en el guion para conocer más sobre las metas de los niños<br>21:29 Arón señala imágenes que le agradaron para colocarlas en su pizarra | **33** |
| | | **Total: 15** | **Total: 18** | |
| | *Acciones concretas generadas por los actores para que los niños expresen o compartan lo que están sintiendo y haciendo* | | 09:14 Rosita entrevista a Blanca sobre sus metas y ésta contesta tímidamente, pero logra mencionar qué es lo que quiere.<br>11:05 Flor es escuchada por Rosa y ésta le ayuda a elegir imágenes que queden con su meta.<br>19:09 La maestra sugiere a los alumnos de la actividad 2 que conversen más sobre sus metas<br>08:44 La maestra escribe un ejemplo en la actividad 4 para que los niños puedan hacer el suyo<br>09:46 Layla realiza preguntas que no estaban en el guion para conocer más sobre las metas de los niños<br>10:35 Layla entrevista a Jullissa y comparte con su equipo que quiere aprender a leer.<br>17:55 Layla vuelve a distribuir el abatelenguas para que sus compañeros respondan otra ronda de preguntas<br>17:55 El hermano de Evelyn pregunta si lo que ha elegido Lorenzo tiene relación con su meta<br>17:59 Ximena del Carmen pregunta a Arely si el valor que eligió tiene relación con su meta<br>19:39 Rosita y Layla cuestionan a Flor y ésta expresa su deseo de ser maestra<br>09:52 La maestra se acerca a Evelyn para preguntarle por qué eligió las palabras de su pizarra<br>14:16 Felipe pregunta a los alumnos por sus metas para elegir junto con ellos imágenes<br>24:45 Layla pregunta a Evelyn quiénes pueden ayudarle a cumplir sus metas<br>23:57 Evelyn platica con Rosita sobre sus metas y Rosita las retroalimenta<br>01:14 (2) Arón y Sebastián le expresan a Evelyn entusiasmo por leer sus metas en el papel bond<br>02:33 (2) Layla genera preguntas secundarias a los niños para conocer qué harán para lograr sus metas<br>11:07(2) La maestra retoma el propósito de la actividad y solicita participaciones para compartir su pizarra<br>19:45(2) La maestra pregunta colectivamente cómo se sienten y en su mayoría los niños contestan que felices. También detecta que Arón ha levantado una carita enojada y pregunta por qué, así que contesta que no le gustó pasar al frente a explicar su pizarra. La maestra sugiere que pasar ayuda a perder el miedo<br>20:26 La maestra pregunta a los colaboradores cómo se sintieron, Felipe contesta que bien porque todos participaron, Rosa, Rosita y Carlos señalaron que les gustó la convivencia | **19** |
| | | **Total: 0** | **Total: 19** | |
| **Excl usor as** | | | | **0** |
| | | | | |

*Artefacto 11.* Tabla de transcripción de interacciones. En esta tabla se concentra lo observado en la sesión categorizado de acuerdo con los objetivos de esta. Fecha: 18/01/2020.

El artefacto anterior es una muestra de cómo se analizaron las interacciones: en la dimensión transformadora se integran las que favorecieron la competencia y en la exclusora las que representaron una barrera. Con fines de síntesis, en los análisis siguientes se mostrará de una forma resumida a través de un *Cuadro de análisis comunicativo* retomado del proyecto INCLUED-ED (Gómez, Siles, & Tejedor, 2012; García Carrión, et al 2016):

Tabla 8

*Cuadro de análisis comunicativo*

| | *Interacciones generadas en el aula* | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Categoría** | **Entre pares** | **Alumnos, colaboradores y maestra** | **Total** |
| Dimensión transformadora | Interacciones que favorecen el desarrollo del optimismo | 15 | 18 | 33 |
| | Interacciones que favorecen la participación del alumnado | 0 | 19 | 19 |
| Dimensión exclusora | Interacciones excluyentes | 0 | 0 | 0 |
| | | | Total | 52 |

*Artefacto 12.* Cuadro de análisis comunicativo. Registro de número de interacciones por categoría. Fuente: CREA

A través de estos artefactos, es posible observar que hay un total de 52 interacciones transcritas. En sesiones de cotutoría se me preguntó qué aspectos había considerado para designar una interacción como significativa y prescindir de otras. Consideré que las interacciones que contribuían al desarrollo de las competencias eran inclusivas, estaban acompañadas de interés, lenguaje positivo, altas expectativas y apoyo hacia la actividad. Así mismo, mi documentación sobre los escenarios óptimos para el trabajo con la inteligencia emocional como lo referido por Coronado (2008) fueron la base teórica para identificarlas.

La categoría de **interacciones que favorecen el desarrollo del optimismo** responde a la pregunta de investigación *¿cómo favorecen los grupos interactivos el*

*desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria?* el siguiente artefacto ofrece una respuesta clara a ello:

> (09’17’’) Ximena hace preguntas a Blanca para que pueda comprender lo que le pregunta Rosita, “¿qué quieres ser de grande?”. (15/01/2020)
> (10’05’’) Leo se acerca a Lorenzo que parece desesperado, y le ayuda a pensar en un comentario optimista. (15/01/2020)
> (11’24’’) Arón da ejemplos de por qué eligió sus palabras para que Sebastián elija las suya. (15/01/2020)

*Artefacto 13.* Transcripción de interacciones. Se aprecia cómo otros niños apoyan a sus compañeros. (15/01/2020)

Los GI permitieron interacciones de apoyo entre pares donde expresaron, compartieron y reflexionaron sobre la actividad; los alumnos fueron colaborativos dando respuesta a las necesidades de sus compañeros y motivándolos. Proyectos que han estudiado los efectos de Actuaciones Educativas de Éxito, señalan que: “la riqueza de las interacciones que se consiguen en el aula, por sus características, potencian la solidaridad entre el alumnado, la autoestima y las altas expectativas, y esto repercute en los resultados académicos de todos y todas” (INCLUD-ED, 2009). Referente al apoyo de los colaboradores a los alumnos, éste potencializa la confianza y dinamiza las interacciones tal como puede leerse a continuación:

> (05’39’’) Layla cuestiona a Ximena sobre lo que quiere ser de grande y complementa con otras preguntas que le permitan reflexionar sobre lo que quiere. (15/01/2020)
> (06’26’’) Rosa le pregunta Juan Pablo sobre sus metas y lo apoya a buscar imágenes que le permitan visualizar su meta. Juan Pablo luce motivado por recibir ayuda.
> (06’26’’) El hermano de Evelyn lee palabras que le resultan difíciles para que logre integrarlas en su pizarra. Evelyn expresa felicidad al ver que su hermano le lee lo que necesita. (15/01/2020)
> (09’14’’) Felipe sugiere con su mano imágenes a Juan Pablo y éste se muestra receptivo. (15/01/2020)
> (16’18’’) El hermano de Evelyn conversa con Josué sobre lo que quiere lograr y le da sugerencias de acciones y valores que necesita para lograrlo. (15/01/2020)

*Artefacto 14*. Transcripción de interacciones. Acciones que muestran apoyo entre **coleaboradores-alumno-maestra,** (subrayada la acción).

Desde mi filosofía docente, considero que para construir un ambiente en el que los alumnos se sientan apoyados, es importante desafiar nuestros esquemas en los que concebimos a algunos alumnos como poco capaces (Echeita, 2006). Para ello, la ayuda de los colaboradores es pertinente ya que no se sienten señalados cuando reciben apoyo. Así mismo es importante el papel que desempeñan entre pares, pues al permitir que socializaran sus metas, los niños tuvieron curiosidad por sus compañeros dando validación a lo que compartían:

> (10'11'') Arón le pregunta a Sebastián por qué quiere ser mejor en Español y éste indica que quiere mejorar su letra. (15/01/2020)
> (14'09'') Juan Pablo le pregunta a Josué qué quiere ser de grande y le responde que policía. (15/01/2020)
> (05'19'') Leo comparte su pizarra con los compañeros de su equipo. (15/01/2020)
> (04'39'') Lorenzo expresa que quiere ir a la Universidad. (15/01/2020)
> (10'28'') Los niños comparten su pizarra entre otros compañeros con los que no han interactuado. (15/01/2020)
> (13'56'') Juan Pablo comparte con seguridad lo que escribió en su pizarra. La maestra realiza preguntas guiadas para que profundice en su explicación. (15/01/2020)
> (15'47'') Los niños celebran las participaciones de Lorenzo y Juan Pablo.

*Artefacto 15*. Transcripción de interacciones. Acciones donde los niños expresan, comparten o reflexionan sobre la actividad.

Destaco cómo las altas expectativas expresadas por los colaboradores fungieron como un moldeamiento en el que los niños reconocieron lo que sabían y podían hacer. Es pertinente recordar lo dicho por Vygotsky (1989) y el cómo los adultos modelan los aprendizajes. Una muestra de ello se puede leer en el siguiente artefacto:

> (10'23'') Felipe felicita a los niños por sus metas. (15/01/2020)
> (14'38'') Rosa conversa con Sebastián y Evelyn sobre sus metas. (15/01/2020)
> (15'26'') Ana Lilia alienta a Jully a hacer un dibujo en lugar de escribir, le lee las metas de sus compañeros. (15/01/2020)
> (16'05'') Layla anima a Flor a que comparta sus aspiraciones y quiénes le ayudarán a hacerlo. (15/01/2020)
> (16'12'') Felipe felicita a Arón por su meta y le sugiere imágenes. (15/01/2020)
> (16'30'') Layla anima a David para que platique más sobre su meta. (15/01/2020)

(17’14’’) Rosita conversa y ríe con Flor para que ésta comparta sus metas. (15/01/2020)
(19’39’’) Layla alienta a sus compañeros a lograr sus metas y da ejemplos de personas de su comunidad que ejercen diferentes oficios. (15/01/2020)
(09’46’’) Layla realiza preguntas que no estaban en el guion para conocer más sobre las metas de los niños

*Artefacto 16*. Transcripción de interacciones. Acciones donde los colaboradores alientan a que los niños compartan sus actividades. Subrayado en amarillo.

La motivación brindada a los niños es entendida por Álvarez-Álvarez & Puigdellívol-Aguadé (2014) a través de cuatro componentes presentes en los GI: el carácter social del aprendizaje en el que los niños socializan colectivamente; la presencia de voluntariado que refleja el valor que da la comunidad al aprendizaje; la seguridad que sienten los estudiantes como consecuencia de las relaciones de apoyo generadas; y el profesivo empoderamiento de los estudiantes cuando todos trabajan hacia un mismo objetivo: aprender. Finalmente, sobre esta categoría se contabilizaron 33 interacciones: 15 entre pares y 18 entre colaboradores-alumnos-maestra, de las cuales puedo concluir que los grupos interactivos:

> Contribuyeron al optimismo porque se generaron interacciones de colaboración que dieron respuesta a las necesidades de los alumnos; el apoyo externo potencializó la confianza y moldeo las altas expectativas. Así mismo el socializar los productos generó curiosidad entre pares fomentándose un ambiente de validación.

Respecto a las **interacciones que favorecen la participación del alumnado,** tomé en cuenta preguntas directas o indagaciones profundas con las cuales lo niños profundizaron su proceso teniéndose un total de19 interacciones. La mayoría fueron en las que los colaboradores utilizaron preguntas para conocer sobre sus metas:

(09’14’’) Rosita entrevista a Blanca sobre sus metas y ésta contesta tímidamente, pero logra mencionar qué es lo que quiere.
(11’05’’) Flor es escuchada por Rosa y ésta le ayuda a elegir imágenes que queden con su meta. Flor observa y elige las más pertinentes.
(19’09’’) La maestra sugiere a los alumnos de la actividad 2 que conversen más de sus aspiraciones.
(09’46’’) Layla realiza preguntas que no estaban en el guion para conocer más sobre las metas de los niños
(17’55’’) Layla vuelve a distribuir el abatelenguas para que sus compañeros respondan otra ronda de preguntas
(17’55’’) El hermano de Evelyn pregunta si lo que ha elegido Lorenzo tiene relación con su meta y ésta argumenta el por qué lo eligió.

*Artefacto 17*. Transcripción de interacciones. Interacciones que favorecen la participación del alumnado. Subrayado en amarillo.

Voluntarios como Layla tuvieron estrategias efectivas para que los niños participaran, sobre esto me cuestiono: si en la primera intervención también utilicé preguntas ¿por qué no obtuve los mismos resultados? ¿qué sucedió diferente en esta ocasión? Pienso que en la primera intervención la dirección que di a la clase fue monótona, el discurso se realizaba entre dos personas (un alumno y yo) mientras los demás mantenían una actitud pasiva que llevaba incluso al aburrimiento. Pero en esta actividad, los grupos pequeños, la diversidad de colaboradores y el tema como tal, facilitaron el intercambio de opiniones. De esa manera concluyo que:

> Hay menor probabilidad de favorecer la inteligencia emocional de los niños si solo el docente es quien atiende, pues al integrar diversas ayudas las interacciones se multiplican y hay una mayor diversidad de inteligencias emociones.

Respecto a la dimensión de **interacciones exclusoras**, en un primer momento no la había contemplado, sin embargo, al comprender que era necesario tener una visión completa de lo que sucedía durante la intervención, hice una nueva revisión y fue sorprendente no observar actitudes que dificultaran la participación de los niños. Esto confirma lo analizado anteriormente en donde las interacciones

mostraban una actitud servicial y de apoyo. Ahora ¿cuál es la relación entre la inclusión y el bienestar emocional? La inclusión entendida por Núñez y Salinas (2016) como un proceso escolarizado que toma en cuenta la diversidad de necesidades de los alumnos y responde a ellas con una participación en el aprendizaje, es un ambiente óptimo para el bienestar de los alumnos: al tener en cuenta sus necesidades deja de ser un ambiente discapacitante y homogéneo para transitar a uno inclusor y diverso.

## Evaluación y balance de la intervención: un argumento de que los grupos interactivos son ambiente óptimo para favorecer el optimismo

Para complementar el análisis de las interacciones, tomé en cuenta los resultados de la evaluación, recuperando la valoración de los colaboradores de aprendizaje, los indicadores que observé y una autoevaluación de los alumnos:

| EVALUACIÓN FINAL DE LA INTERVENCIÓN NO. 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Análisis del desempeño | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Alumnos / Competencia e indicador | | | Areli | Josué | Aldo | Flor | Julissa | Ximena | Lorenzo | Juan Pablo | Alan David | Aron | Evelyn | Sebastián | Leonardo | Blanca | TOTAL |
| Indicadores | Eq. 1 | Plasma por qué seleccionó ese pensamiento positivo. | X | X | NP | | | X | X | X | X | X | X | X | X | | 10 |
| | Eq. 2 | Comparte con sus compañeros y el colaborador las metas que quiere lograr. | X | X | NP | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 13 |
| | Eq. 3 | Selecciona imágenes pertinentes a lo que quiere lograr. | X | X | NP | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 13 |
| | Eq. 4 | Redacta un pensamiento positivo para un compañero. | X | X | NP | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 13 |
| | Tabla de observación | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Sus expresiones verbales y faciales denotan entusiasmo. | | X | X | NP | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 13 |
| | Participa activamente al interior de su equipo y comparte con seguridad lo que quiere lograr. | | X | X | NP | X | | X | | X | X | X | X | X | X | | 11 |
| | Respeta los aportes de sus compañeros y colaborador de aprendizaje. | | X | X | NP | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | X | 13 |
| | Autoevaluación | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Me sentí entusiasmado con la actividad. | | x | x | NP | x | x | x | x | x | x | x | | x | x | x | 13 |
| | Me sentí motivado cuando leí los comentarios de mis compañeros. | | x | x | NP | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 13 |
| | Me sentí seguro al trabajar con otras personas que no sean mi maestra. | | x | x | NP | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | 13 |
| | **Total** | | 10 | 10 | **NP** | 9 | 8 | 10 | 9 | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 10 | 8 | |

*Artefacto 18.* Instrumento de evaluación. Tabla que reúne las evaluaciones de la intervención, la suma total de los indicadores era un puntaje de 10, siendo un resultado menor a 6 un bajo nivel de competencia. Fecha: 18/01/2020

Al observar la evaluación podemos notar que todos los alumnos lograron un puntaje favorable, confirmando que se favoreció la competencia esperada. La siguiente gráfica compara los resultados del diagnóstico versus los obtenidos en esta intervención:

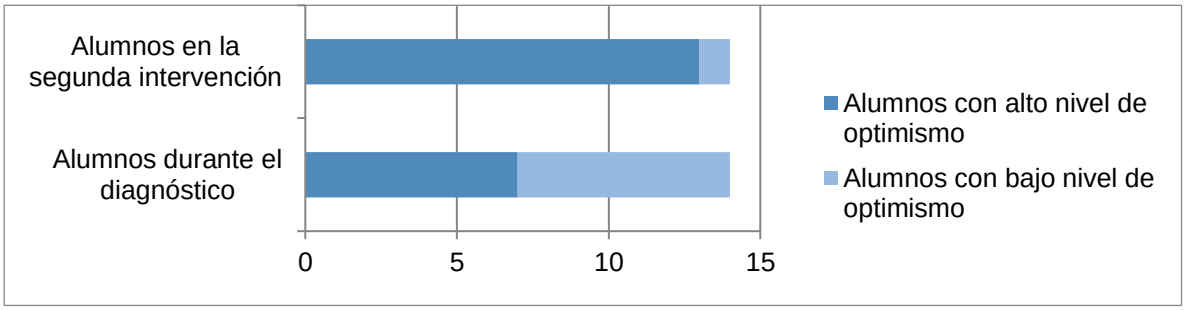



*Figura 18.* Resultados de evaluación. Gráfica comparativa de los resultados de la intervención con relación a la evaluación diagnóstica.

Como mencioné al inicio esta forma de trabajo representó un reto, pues mi sistema de creencias respecto al aprendizaje y modelo de enseñanza me generaron hábitos y formas de trabajo que debía reconstruir. Acostumbrada a ser quién, al centro del aula generaba el diálogo con mis alumnos sentados en herradura, me di cuenta de cómo mi formación normalista influyó en monopolizar una sola forma de trabajo. A partir del estudio del aprendizaje dialógico y su relación con el socioconstructivismo confirmo lo investigado por Vygotsky (1989) sobre el impacto que tiene la comunidad en el aula.

En sesiones de cotutoría, uno de los cuestionamientos de mis colegas fue si esta actividad era innovadora y por qué, en respuesta a ello afirmo que sí, ya que para mí innovar significa implementar algo que nunca se ha hecho antes y ha involucrado diferentes procesos que Carbonell (2001) señala como innovadores: fue una experiencia que adquirió sentido en la práctica pues permitió establecer relaciones significativas de todos mis saberes y aquellos que iba adquiriendo a lo largo de la construcción del portafolio y provocó en mí, relfexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones en el aula.

Es importante evaluar el cumplimiento de los objetivos de investigación, no sin antes mencionar que mi redefinición del aprendizaje conllevo replantearlos.

Evaluar los objetivos facilitó determinar los retos para la siguiente intervención, por lo que mi valoración fue de la siguiente manera:

Tabla 9

*Evaluación de los objetivos de investigación del análisis No. 2*

| **Objetivos para el docente** | | **Objetivos para el alumno** | |
|---|---|---|---|
| Favorece el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos. | Analiza y reflexiona cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos y con la participación de diversos colaboradores de aprendizaje | Logra un avance significativo en el desarrollo de sus competencias personales y sociales a través de grupos interactivos. | Interactúa significativamente en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales. |
| ***Excelente*** El nivel obtenido en la evaluación mostró que los alumnos tuvieron un desempeño destacado. | ***Excelente*** El nivel fue excelente ya que se logró identificar las interacciones significativas que contribuyeron a fortalecer el optimismo. | ***Excelente*** El logro fue excelente ya que las interacciones y la evaluación mostraron actitudes relacionadas al optimismo. . | ***Excelente*** El nivel fue excelente ya que la participación de los colaboradores contribuyó a que los niños se sintieran motivados y tuvieran un papel más activo. |

Mi principal reto fue motivar a la comunidad para participar y aunque recibí una excelente respuesta de la escuela, una limitación fue la participación de los padres. Identifiqué que algunas madres de familia sentían temor por “no saber qué hacer” o “no explicar bien”. Lo que me plantee mantener y mejorar fue comprender de qué manera podría articular la metodología comunicativa crítica con la práctica reflexiva pues, aunque reconozco que trabajar desde ambos enfoques fortaleció mi competencia para indagar y describir lo que observaba, también representó un mayor esfuerzo al encontrar los instrumentos adecuados e involucrar a los investigados. Para mi siguiente intervención mis retos específicos fueron:

1. Realizar actividades de sensibilización con los padres para invitarlos a participar.
2. Indagar de qué manera podría involucrar a los participantes en la investigación.

## Análisis 3. La familia en el aula: juegos para favorecer la transparencia

En la intervención anterior, uno de mis retos fue realizar actividades de sensibilización para que los padres se anotaran como voluntarios, para ello realicé un taller en el que les mostré distintas formas de participación. El taller tuvo una asistencia del 85% en donde todas fueron madres de familia, lamentablemente el 15% que faltó eran familias de los alumnos con mayor riesgo de deserción. En el taller les entregué una calificación cuantitativa que llenaron los alumnos sobre el interés que observaban de sus padres hacia su educación. Sin duda la respuesta de las señoras fue emotiva y reflexiva, algunas se acercaron al final para sugerirme que hiciera la misma actividad con sus esposos, confieso que esa propuesta me causó incertidumbre pues la relación con los padres desde mi papel como docente era mínima y debía trabajarla. Al final indiqué que era importante que los niños las vieran participar y que durante la semana podrían decirme quién quería apoyar en los GI.

Respecto al reto dos sobre de qué manera involucrar a los participantes en la investigación, encontré que de acuerdo con Gómez, Siles y Tejedor (2012) se utilizan tres técnicas de recogida de datos: el relato de vida comunicativo, el grupo de discusión comunicativo y la observación comunicativa; así mismo se pueden utilizar cuestinarios y entrevistas. Considerando la limitación del tiempo, opté por realizar entrevistas y culminar con un grupo de observación.

Me cuestioné si era posible complementar la investigación acción con la metodología comunicativa crítica, siendo que los autores anteriormente señalados hacen incapié en que la primera es dialéctica y la segunda dialógica. Concluí que la metodología comunicativa nos permitiría, a alumnos, docentes y comunidad, comprender de qué manera transformar el ambiente para favorecer la interligencia emocional de los niños; mientras que la I-A me ayudaría a identificar las barreras que colocaba desde mi práctica.

La tercera intervención la realicé el miércoles 27 de enero del 2020, en ella di atención a la última de las competencias personales que tuvieron un menor nivel durante el diagnóstico: la **transparencia**. Fernández-Coto (2014) la define como una capacidad que implica ser coherente con los valores que uno encarna, expresar sinceramente las acciones y los sentimientos, la admisión y responsabilidad por los errores. Recordemos que los alumnos entre 9 y 10 años, se encuentran en el proceso de construcción de su identidad, por lo que la aprehensión de esta competencia se va logrando de forma gradual inclusive hasta la vida adulta.

El tema que trabajé fue "Aprender a esperar" cuyo aprendizaje esperado fue que el alumno "asumiera que no todas sus necesidades o deseos pueden ser satisfechos de manera inmediata" (SEP, 2011, p.156) en la asignatura de *Formación Cívica y Ética.* Previamente trabajé con ellos el valor de la transparencia y cómo la relación con el apego a las reglas antes que a la satisfacción de nuestros deseos. Mi técnica de evaluación fue el análisis del desempeño mediante una escala estimativa y una autoevaluación. También recuperé dos entrevistas a los alumnos en relación a lo observado. La siguiente tabla permite ver las actividades que dieron respuesta a la pregunta de investigación *¿cómo favorecen los grupos interactivos el desarrollo de la transparencia en un grupo de tercer grado de primaria?:*

*Tabla 10*

*Actividades de la intervención No. 3*

| **GI** | **Grupo 1** | **Grupo 2** | **Grupo 3** | **Grupo 4** |
|---|---|---|---|---|
| **CA** | *Gerardo (5°) y Carmen (4°)* | *Jairo (5°) y Yamileth (5°)* | *Yaneth (4°) y Abigail (5°)* | *Sra. Manuela y Mariela* |
| **A** | **A1.** *Serpientes y escaleras*: los niños se organizarán para determinar sus turnos. Gana el alumno que llegue primero a la meta del tablero. Los colaboradores apoyarán a los alumnos para la organización y supervisión de la actividad. | **A2.** *Memorama de valores:* Los alumnos organizarán la forma de juego y para determinar al ganador. Los colaboradores apoyarán observando el respeto a los turnos y la transparencia de los alumnos. | **A3.** *Lotería de buenos hábitos:* Los alumnos jugarán lotería con ayuda de los colaboradores. Éstos observarán su trasparecía para comunicar las tarjetas que vayan consiguiendo. | **A4.** *Dominó de emociones*. Los alumnos jugarán dominó, observando los extremos de las tarjetas y compartiendo una situación en la que experimenten la emoción señalada en la tarjeta. |

Cada GI tuvo dos colaboradores de aprendizaje (CA) entre los que se encontraban: alumnos de otros grados y familiares de los niños. Elegí juegos de

mesa ya que para su ejecución requiere de la interacción, de la actitud social y la toma de roles (Meneses Montero & Monge Alvarado, 2001), además aprenden a esperar su turno, respetar el de los demás y apegarse a las reglas. Tres de ellos estaban relacionados con contenidos de la asignatura y únicamente “Serpientes y escaleras” fue un juego libre.

El reto cognitivo para los alumnos fue anteponer el cumplimiento de las reglas, por encima de sus deseos de ganar pues Cohen (2001) refiere que entre los ochos y diez años es normal que los niños compitan y sientan la necesidad de hacerlo; sin embargo, también señala la importancia de la intervención de los adultos para moldear el apego a la justicia y la honestidad. En actividades previas se trabajó la importancia de ser transparentes como un acto de valorarnos y admitir nuestros errores. La siguiente fotografía evidencía la organización la  sesión:

*Fotografía 11.* Organización de los alumnos para la intervención No. 3. Fecha: 27/01/2020

Para organizar los equipos, los niños elegieron un abatelenguas que tenía en la punta el color de su equipo, pues en ese momento consideraba que era una buena estrategia para diverisficar los grupos y que no se reunieran por afinidad o nivel académico.

**La participación de la familia: una muestra de apoyo a la inteligencia emocional de los niños.**

La intervención sucedió el miércoles después de receso, escogía ese día porque podía abordar los contenidos el lunes y la mayoría de las madres de familia descansaban de sus labores. Solicité a los niños que se formaran fuera del aula para resolver los últimos detalles, pero al cabo de cinco minutos comenzaron a jugar; esto me hizo sentir ansiosa ya que quería llamarles la atención, sin embargo decidí esperar sabiendo que en nada perjudicaba que aprovecharan el momento y, acorde a mi filosofía docente, sería una buena forma de enseñarles a ser responsables con su tiempo libre.

Durante la semana tuve muchas expectativas sobre los voluntarios de esta sesión, previamente recibí los nombres de los alumnos que participarían y posteriormente la mamá de Leo se anotó. Algo que me sorprendió fue que antes de iniciar, la hermana mayor de Juan Pablo me preguntó si podía incluirse. Me dio gusto ya que el alumno necesitaba mucho apoyo de casa y el que su hermana se haya interesado motivaría a Juan Pablo.

Después de explicar a los colaboradores y alumnos cada una de las actividades, comenzó la sesión. Una de ellas fue “Serpientes y Escaleras”, la elegí para que los niños mostraran qué tan trasparentes eran al momento de comunicar el resultado obtenido en los dados. Estuvo a cargo de Gerardo y Carmen (CA), a quienes les entregué un tablero y un dado para cada participante, así como una escala estimativa en la que evaluarían a los niños. Observé esta actividad porque Gerardo era hermano de Josué y éste solía ser un niño impulsivo, le gustaba competir, era directo sobre lo que quería y algunas veces solía ser agresivo; esta actitud molestaba a los demás y generaba discusiones durante los juegos. Cuando Josué llegó, ambos se mostraron apáticos, pero posteriormente el juego generó un ambiente ameno para todo el equipo. El siguiente artefacto evidencia a los dos hermanos esperando su turno:

Artefacto 19. Captura de videograbación. Josué (verde) espera su turno mientras su hermano (azul) participa como colaborador Fecha: 27/01/2020

El artefacto confirma que los GI fortalecen el vínculo entre los alumnos y su familia, pues permiten conocerse en otros contextos que no son su hogar renegociando su propia dinámica. Al respecto Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) señalan que invitar a las familias contribuye a centrar su reflexión en los procesos educativos y en volverse aliados de los procesos de aprendizaje; mientras que a los alumnos a confiar en sus potencialidades. Así mismo no necesariamente tiene que ser un familiar para generar que los alumnos confien en sí mismos, pues algo que pude observar fue cuando Ximena del Carmen (CA) ayudó a Aldo, Evelyn y Blanca a sentirse incluidos en el juego. Es relevante porque en otras ocasiones donde participaban en equipo, los demás niños ignoraban su presencia asumiendo que ninguno aportaba por ser tímidos.

Por otro lado, el memorama de valores funcionó para que recordaran lo que habíamos trabajado en el ciclo escolar. Estuvo a cargo de Jairo y Yamileth, dos alumnos de 5°. Al inicio indiqué que era importante explicar las reglas del juego a cada grupo, pero no pregunté si ellos sabían de qué se trataba. Al recibir al primer grupo, noté que jugaban erróneamente: las tarjetas las colocaban en diferentes lugares o levantaban tres cuando debían ser dos. Intuyo que el que los colaboradores hayan sido alumnos influyó, lo que me llevó a cuestionarme ¿qué tan válido es permitir que colaboradores de esta edad participen? De acuerdo con Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) la ayuda de personas voluntarias supone “una búsqueda constante de cómo enseñar mejor a los niños y niñas a través de la ayuda

compartida entre profesorado y voluntariado” (p.99) por lo que concluí que era totalmente válido, pues el modelo permitía que no solo los alumnos aprendieran, sino todas las personas que participaran y al asumí mi rol docente como guía podía orientar a los colaboradores para continuar con la actividad.

En la misma actividad observé a Juan Pablo, me centré en cómo manejaba su transparencia y de qué forma la comunicaba. Anteriormente el alumno tenía problemas para soportar el fracaso en los juegos, lo que lo llevaba a tener conductas agresivas y deshonestas. Lo vi concentrado y participativo, pues en pocos minutos ya llevaba un juego de cartas; me paré a un lado y lo cuestioné sobre cómo las había obtenido. Esta situación, que denota incredulidad hacia los logros de mi alumno, me hizo preguntarme por qué lo hice y concluí que, considerando experiencias pasadas, pensé que Juan Pablo había hecho trampa. Aunque fue una actitud inconsciente, fue importante replantearme las etiquetas y juicios bajo los cuales observaba a los niños, pues de lo contrario estaría dejando de lado uno de los principios del aprendizaje dialógico que es generar “un clima basado en expectativas positivas desarrolladas en diversas líneas de difusión: los familiares, el alumnado, el profesorado y el entorno” (Valls Carol, 1997, p. 196).

En la lotería de los buenos hábitos observé a Lorenzo. Era un niño con un desempeño muy bueno, cooperativo e inteligente; sin embargo, su personalidad era tímida y poco extrovertida. Sabía que era un niño transparente, pero sus interacciones no me facilitaban conocer más de él. Reflexiono sobre el respeto que debemos de tener a la personalidad de nuestros alumnos, así como con su proceso de desarrollo. Por lo poco que pude apreciar, Lorenzo se apegó a las reglas, respetó el turno de los demás y fue honesto por lo que las actividades no solo ayudaron a los niños con un bajo nivel de transparencia, sino que reforzaron a aquellos que ya tenían un buen nivel.

En el mismo juego pregunté a Evelyn cómo se sentía y si necesita ayuda. Me contestó que estaba haciendo el esfuerzo de hacerlo sola lo que me hizo sentir optimista pues dos años atrás Evelyn tuvo una enfermedad que le limitó sus capacidades cognitivas por lo que tuvo que aprender nuevamente los conceptos,

las formas, los colores y el lenguaje escrito; aunque había tenido un gran avance, en ocasiones necesitaba apoyo. Considero que se vivió un ambiente inclusivo, pues este enfoque “implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Nuñez & Salinas, 2016, p.96) tal como se puede apreciar en la siguiente foto:

*Fotografía 12.* Evelyn (círculo azul) muestra entusiasmo por la actividad. Fecha: 27/01/2020

No solo se trabajó la transparencia en un sentido estrictamente relacionado al juego, sino también como una forma de que los niños fueran honestos con lo que sentían y necesitaban. No solo se ponen en práctica interacciones relacionadas a la dimensión social (Fernández-Coto, 2014) también hay una movilización de cofianza en sí mismos, autonocimiento y optimismo.

El dominó de emociones consistía en varias tarjetas que en un extremo tenían una carita relacionada a una emoción, y en el otro, una situación que la generara. Desde el diseño supe que era un alto reto cognitivo, pues los niños recuperarían su conciencia emocional, las reglas del juego y la capacidad de comunicación. Mi temor era que sucediera lo mismo que en el juego de memorama,

sin embargo, noté que la señora Manuela y Mariela (hermana de Juan Pablo) modificaron las reglas para que los niños entendieran mejor: repartieron las fichas, pidieron a los alumnos que organizaran sus turnos y con base a ello iban destapando una a una. Cuando los niños tenían dudas, las colaboradoras daban ejemplos de situaciones que ellas experimentaban:

*Artefacto 20.* Captura de videograbación. A la izquierda la señora Manuela (azul) y Mariela (verde) apoyan a los niños en el dominó de emociones; en la derecha, Blanca expresa confianza con la colaboradora. Fecha: 27/11/2020

A esto se refieren Ferrada & Flecha (2008) cuando hablan de inteligencia cultural y creación de sentido, pues la participación de la señora Manuela y Mariela referían ejemplos de emociones con situaciones de la vida cotidiana: el pastoreo de ganado, jugar en el campo, pasear en las siembras, etc. Gracias a eso, los niños mostraron una mayor disposición para ejemplificar sus emociones. Noté que cuando llegaban a este juego, rara vez se quedaban sin argumentos así que fue interesante observar cómo Blanca compartía los sucesos que la ponían triste, ya que como dije antes, solía ser muy tímida (fotografía de la derecha).

Tanto Juan Pablo como Leo se vieron motivados al recibir la ayuda de sus familiares, Juan Pablo reconoció en la entrevista que “le gustaría que su hermana y su mamá participaran más” (J. Ortiz, conversación personal, 18 de enero de 2020) y Leo refirió que ver a su mamá en el aula lo hizo sentir “contento y feliz” (L.

Zambrano, conversación personal, 18 de enero de 2020). Las opiniones de los alumnos muestran un claro entusiasmo lo cual reafirma lo enunciado por Elboj Saso y Oliver Pérez (2003).

Finalmente, durante el juego “Serpientes y escaleras”, sucedió incidente crítico pues en la última ronda de cambios: los niños se aburrieron de jugar. El tiempo destinado para cada actividad fue de 10 a 15 minutos, dependiendo del ritmo de juego; no obstante, esta actividad terminaba antes de lo esperado. Para solucionarlo me acercaba al grupo y proponía que jugaran nuevamente, ésta fue una respuesta estratégica (Gajardo Aguayo et al. 2017) ya que daría tiempo a los demás equipos para finalizar sus rondas. Sin embargo, los colaboradores se observaban cansados y aburridos, provocando desorden y desapego de las reglas. En ese momento decidí parar la actividad para dar paso a la reflexión y cierre.

Hacia el final de la intervención, en el diálogo reflexivo, pregunté a colaboradores y alumnos qué les pareció la actividad. La señora Manuela expresó que participar la había acercado con su hijo, retomando actividades que hace mucho no practicaba. Pienso que escuchar el sentir de los participantes me enriqueció ayudándome a “superar prejuicios y expectativas negativas, además de hacerle [hacerme] reflexionar sobre temas que daba por supuesto” (Elboj-Saso & Oliver-Pérez 2003, p. 101) tal como sucedía al pensar que solo yo podía enseñar a mis alumnos y no ver mi aula como un espacio de interacción a favor del aprendizaje.

### Análisis de las interacciones ¡Todos ayudamos a favorecer la transparencia!

Para este nuevamente analicé las interacciones observadas en la videograbación de clase y con base a la metodología comunicativa crítica (Gómez-

González & Diez-Palomar, 2009) se rescataron las opiniones de los participantes. Se determinaron deductivamente cuatro categorías:

- Interacciones que favorecen el desarrollo de la transparencia
- Interacciones que favorecen la participación del alumnado
- Interacciones exclusoras

Se transcribieron un total de 62 minutos de videograbación, el siguiente *cuadro de análisis comunicativo* (Gómez, et al. 2012) resume las interacciones encontradas de cada categoría:

*Tabla 11*

*Cuadro de análisis comunicativo*

| | | *Interacciones generadas en el aula* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Entre pares** | **Alumnos, colaboradores y maestra** | **Total** |
| *Dimensión transformadora* | Interacciones que favorecen el desarrollo de la transparencia | 13 | 10 | 23 |
| | Interacciones que favorecen la participación del alumnado | 6 | 10 | 16 |
| *Dimensión exclusora* | Interacciones exclusoras | 0 | 0 | 0 |
| | | | Total | 39 |

Artefacto 21 Cuadro de análisis comunicativo (CREA). Descripción cuantitativa del número de interacciones significativas por categorías que se suscitaron en la intervención. Elaboración propia 30/01/2020.

En **interacciones que favorecían el desarrollo de la transparencia** consideré acciones y actitudes que moldearon apego a las reglas del juego y la transparencia. El artefacto siguiente describe ejemplos en los que los colaboradores intervinieron en situaciones relacionadas a las reglas. Eso se debía a que, al poseer una mayor madurez, había una perspectiva más amplia sobre el objetivo: la

diversión. En la siguiente transcripción podemos observar cómo los alumnos explican, corrigen y discuten precisiones sobre el juego:

> 09’07’’) Yamileth explica las reglas del memorama y el primero en participar es Aldo. Levanta un par de tarjetas y explica que no coinciden así que vuelve a dejarlas abajo.
> (11’01’’) Evelyn avanza erróneamente en el juego de Serpientes y escaleras, así que María la corrige sin juzgarla y asumiendo que tiene dificultades para identificar algunos números.
> (11:23’’’) Los colaboradores de la A2 discuten sobre unas tarjetas y sobre la forma en la que deben volverse a colocar. Josué señala que deben dejarse en el mismo lugar y que volverlas a ver después de dejarlas es trampa.

Artefacto 22. Transcripción de interacciones. Interacciones que favorecen la transparencia entre colaboradores y alumnos. Fecha: 27/01/2020)

Pienso que, de haber efectuado el contenido de otra forma, tal como lectura del libro o basándome en el análisis de problemas relacionados con el aprendizaje esperado, la experiencia hubiera sido menos rica, pues las competencias al igual que los valores se aprenden en la acción. Tampoco es lo mismo el repartir mi atención entre 14 personas y orientarlas hacia un juego sin que se torne aburrido. Respecto a las interacciones de apoyo entre pares, el siguiente fragmento refleja la honestidad que demandan los niños entre sus iguales:

> 2(1’35’’) Leo dice a las colaboradoras que Blanca ha visto algunas tarjetas antes de iniciar.
> 2(1’39’’) Sebastián intenta saltar turnos, pero Ximena la indica que debe esperar.
> 2(2’39’’) Ximena pregunta a Arely cómo se juega el memorama y qué debe hacer con las cartas.
> 2(4’32’’) Arely se salta algunos turnos, pero los compañeros le señalan su error y regresa las tarjetas del memorama.

Artefacto 23. Transcripción de interacciones. Los niños señalan cuando un compañero no está siguiendo las reglas. Fecha: 27/01/2020

Observo cómo son capaces de demandar la transparencia en el juego, al respecto Cohen (2001) refiere que los alumnos de entre 8 y 11 años ocasionalmente recaen en la trampa, pero que ésta cede a la necesidad de imparcialidad de compañeros y adultos. Son capaces de distinguir entre lo justo y lo injusto, pero no es hasta los diez u once años que siguen concibiendo la justicia en función de las

consecuencias o de la autoridad quien las demanda; sin embargo, a partir de esa edad los alumnos comienzan a internalizar esas normas sin que haya un objeto de por medio. Para este proceso, es importante que los adultos brinden su apoyo para direccionar favorablemente a los principios.

En la actividad también se evidenciaron diferentes estados emocionales y valores como la paciencia, la felicidad, la solidaridad, la vergüenza, la honestidad y el placer. Lo que me lleva a confirmar que las interacciones no suceden dentro de una mecanización, sino bajo la motivación de una emoción y una actitud. Aunque cada alumno experimentó emociones y sentimientos distintos, seleccioné aquellas relacionadas a la competencia que se estaba favoreciendo. En el siguiente artefacto muestro diversas actitudes que los niños experimentaron:

(14’11’’) Juan Pablo espera pacientemente la siguiente tarjeta de la lotería.
(21’27’’) Arely comenta entusiasmada sus turnos de participación en Serpientes y Escaleras.
2(12’36’’) Leo manifiesta alegría al saber que trabajará con su mamá.
2(1’49’’) Josué manifiesta ánimo por jugar con su hermano, aunque éste le llama la atención cuando olvida su turno.
2(7’33’’) Lorenzo se siente avergonzado porque no ha encontrado ningún par de memorama.

*Artefacto 24.* Transcripción de interacciones. Los alumnos manifiestan diversas emociones y sentimientos. Fecha: 27/01/2020

I

Implementar situaciones apegadas a la realidad como lo son el juego con diversidad de actores, ayuda a mantener intervenciones interesantes para los niños. Además, permite que se expresen con naturalidad. Si bien la conciencia emocional se trabajó en un primer momento en esta intervención a través de los grupos interactivos, los alumnos experimentaron diversos estados emocionales placenteros. Esto me permite concluir que:

Los factores que contribuyen a fortalecer la transparencia en los grupos interactivos es el modelamiento que los colaboradores ejercen frente a las normas y la práctica de la honestidad para disfrutar el juego; así mismo, ese ambiente genera actitudes placenteras como el entusiasmo, la alegría y el optimismo.

En cuanto a las **interacciones que favorecen la participación del alumnado** consideré acciones generadas por los actores para que los niños reflexionaran, expresaran o compartieran lo que estaban haciendo, mismas que da respuesta sobre cómo los grupos interactivos fomentan la participación. Cuando ésta es valorada, los alumnos asumen que hay cierta libertad, que serán escuchados y atendidos. Algo que identifiqué fue que los alumnos participaban cuando alguien solidariamente les ayudaba tal como se muestra en el artefacto siguiente:

*Artefacto 25.* Captura de videograbación. David (verde) ayuda a Aldo (rojo) a terminar su tarjeta de lotería. Fecha: 27/01/2020.

Este ejemplo me recordó experiencias que tuve en otro contexto en el que los alumnos eran hijos de padres ausentes; al llegar al aula observaba alumnos apáticos, indiferentes y poco interesados por sus compañeros. El poco ejercicio de

atención y empatía derivadas de la soledad repercutía en el trato a sus iguales, la muestra que dieron los alumnos de la investigación hasta este momento me indicaba que en sus familias había dinámicas de atención.

Como evidencié en el análisis anterior, el apoyo que los colaboradores brindaron a los alumnos fue muy relevante. En el siguiente artefacto describo situaciones en las que los voluntarios apoyaron:

> (09'49'') La señora Manuela (Mamá de Leo) explica a los alumnos las reglas del juego y alienta a Ximena a que elija una de las fichas de Dominó de emociones.
> (10'01'') Mariela, hermana de Juan Pablo, cuestiona a los niños para saber cómo reaccionan ante una emoción.
> (10'01'') Gerardo establece las reglas del juego y reparte los dados. María pide a los niños que, al lanzar los dados, sean honestos con los puntos que han salido.
> (17'18'') Sebastián elije fichas de dominó y le cuesta un poco reconocer en qué momentos siente esa emoción, recibe ayuda de la Sra. Manuela.
> 01'18'') La maestra pregunta qué fue lo que más les gustó de la actividad. Arely responde que el juego de memorama.
> (03'36'') Mariela opina que lo que más le gustó fue apoyar a Juan Pablo y ver cómo se comportaba.
> (03'47'') La Sra. Manuela comparte que lo que más le gustó fue convivir con su hijo y acercarse a actividades que hace mucho no realizaba, como los juegos de mesa.

*Artefacto 26.* Transcripción de interacciones. Las colaboradoras y maestra apoyan a los alumnos en algunas situaciones. Favorecen la reflexión sobre la actividad. Fecha: 27/01/2020

Destaco especialmente la participación de la señora Manuela y de Mariela ya que ayudaron a comprender la actividad que representaba un mayor reto, Por ejemplo, Mariela realizaba preguntas para contextualizar las emociones de las fichas: "*Sí, por ejemplo, cuando tu mamá llega con una sorpresa, ¿cómo te sientes?", "Si se te perdiera una chiva, ¿estarías feliz o triste?"* Sus acciones ofrecieron una atención personalizada, misma que no se hubiera presentado si solo yo atendiera al grupo.

> Generan situaciones de empatía en las que los niños apoyan a sus compañeros. Así mismo, la participación del voluntariado va más allá del modelamiento, pues el hecho de que sean parte de su contexto, permite la adaptación de las reglas y la ejemplificación con situaciones relacionadas a su realidad.

Finalmente, en la categoría **interacciones exclusoras** nuevamente no se identificó alguna. Al entrevistar a Aldo y Blanca sobre cómo había sido el trato de sus compañeros, Aldo refirió que todos “me dieron el material y me ayudaron, *así como* a entender lo de las cartas” (A. Cabriales, conversación personal, 27 de enero de 2020); Blanca mencionó que “mis compañeros jugaron conmigo en todos los juegos” (B. Mendoza, conversación personal, 27 de enero de 2020). Me interesó conocer la experiencia de estos alumnos ya que generalmente son a quienes menos incluían y su opinión confirma el ambiente inclusivo que se vivió durante la actividad. Sobre esto, fue interesante identificar que hay una estrecha relación entre el enfoque inclusivo y un ambiente óptimo para favorecer inteligencia emocional de los alumnos ¿sería este un argumento del por qué es importante trabajar bajo la inclusión en el aula? Considero que sí, pues tal como señala Echeita (2006) la educación inclusiva tiene que plantarse en la mente de los niños y los jóvenes a través de la escuela.

**Evaluación y balance de la intervención: ¿cuáles fueron los resultados de la observación de los participantes?**

Uno de los cuestionamientos de mi equipo de cotutoría fue la pertinencia de incluir los resultados de evaluación, pues el análisis de las interacciones parecía ser un argumento suficiente; en respuesta, consideré que sí era necesario, ya que los resultados eran un referente sobre el cumplimiento de los objetivos y a su vez me permitirían vislumbrar los retos para la siguiente intervención. Además, recordando que la evaluación es un proceso dinámico en el que se espera que todos los sujetos participen, me pareció indispensable contar con las interpretaciones de los colaboradores. El siguiente artefacto concentra las evaluaciones de cada actividad que se realizaron mediante una escala estimativa y la evaluación emitida por mí, usando el mismo instrumento. En cada actividad se ha promediado la valoración que cada alumno hizo de sí mismo:

Tabla 12

*Evaluación de los alumnos de 3° en la tercera intervención*

| | | ***Evaluación de los alumnos durante la actividad*** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **No.** | **Alumno** | **Lotería** | **Memorama** | **Serpientes** | **Dominó** | **Observación docente** | **Promedio** |
| **1** | **ARELY** | 75 | 60 | 75 | 95 | 85 | **78** |
| **2** | **JOSUE** | 85 | 65 | 70 | 75 | 85 | **76** |
| **3** | **ALDO** | 95 | 65 | 70 | 95 | 80 | **81** |
| **4** | **FLOR** | 90 | 75 | 75 | 100 | 90 | **86** |
| **5** | **JULISSA** | 90 | 60 | 70 | 95 | 90 | **81** |
| **6** | **XIMENA** | 100 | 80 | 85 | 100 | 100 | **93** |
| **7** | **LORENZO** | 100 | 85 | 75 | 100 | 90 | **90** |
| **8** | **JUAN PABLO** | 85 | 95 | 85 | 85 | 85 | **87** |
| **9** | **BLANCA** | 100 | 80 | 70 | 100 | 90 | **88** |
| **10** | **DAVID** | 100 | 95 | 70 | 100 | 90 | **91** |
| **11** | **ARON** | 100 | 80 | 70 | 100 | 90 | **88** |

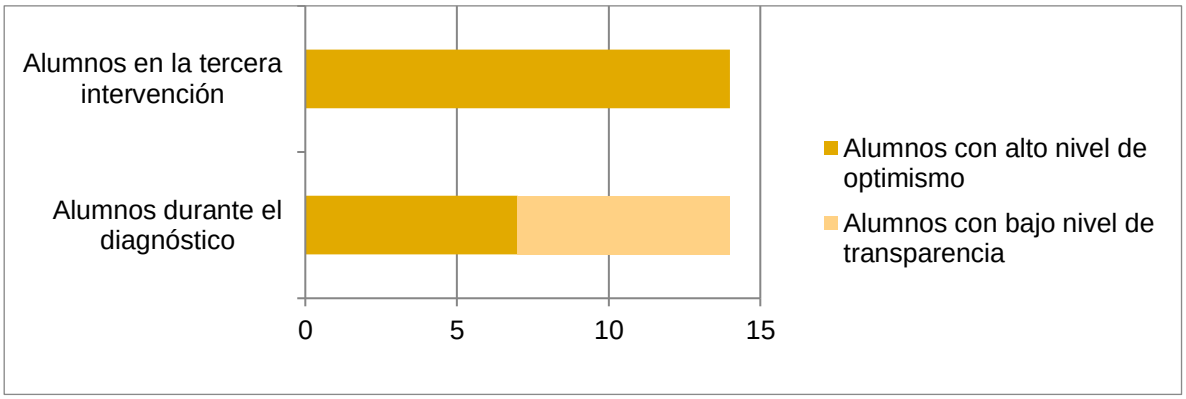
| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **12** | **EVELYN** | 100 | 95 | 85 | 95 | 85 | **92** |
| **13** | **SEBASTIÁN** | 100 | 95 | 70 | 95 | 90 | **90** |
| **14** | **LEONARDO** | 100 | 85 | 80 | 100 | 100 | **93** |
| | | 94 | 79 | 75 | 95 | 89 | 86 |

Artefacto 27 Evaluación de los alumnos. Concentrado de evaluación de las actividades durante la intervención. Fecha: 27/01/2020

Un promedio superior al 60 % evidenciaba que el alumno había mostrado la competencia trabajada, por lo tanto, observamos que todos los alumnos lo hicieron, aunque en diferente puntaje. Los indicadores que utilicé fueron que el alumno:

- Muestra transparencia durante los juegos
- Espera su turno y respetara el de sus compañeros
- Muestra honestidad en sus participaciones

Observo que Arely y Josué obtuvieron un nivel menor, pero no por eso deficiente; por otro lado, David, Leo y Ximena, obtuvieron los puntajes más altos. La actividad con menor promedio fue “Serpientes y escaleras”, al entrevistarme con los CA uno de ellos señaló que “yo veía que de repente se querían saltar los turnos y les decía, entonces sí hacían caso, pero si no me ponía listo se daban de largo” (G. Briseño, conversación personal 27 de enero de 2020). La siguiente gráfica muestra la comparativa entre el diagnóstico y el resultado logrado en esta intervención:




Gráfica 1. Resultados de evaluación. Gráfica comparativa de los resultados de la intervención con relación a la evaluación diagnóstica.

a y un familiar de otro alumno, ya que demostró la efectividad del taller de sensibilización. Aunque quedaba mucho por aprender referente a la construcción

de espacios en los que la familia participe, coincido con Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) cuando refieren que es un derecho de las familias decir lo que piensan, lo que necesitan y lo que quieren, siendo una cuestión lógica en el siglo XXI para transitar hacia sistemas igualitarios y democráticos. Me hubiera gustado invitar a otros habitantes de la localidad y así considerar mi aula un lugar verdaderamente abierto e inclusivo, sin embargo, el motivar a la población en general suponía la planeación de otras actividades y la coordinación con mi institución escolar, hecho que veía obstaculizado por la carga administrativa que los docentes tenían sobre sus grupos. No obstante, observo que sí hubo un logro de los objetivos de la investigación:

Tabla 13

*Evaluación de los objetivos de investigación del análisis No. 3*

| **Objetivos para el docente** | | **Objetivos para el alumno** | |
|---|---|---|---|
| Favorece el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos. | Analiza y reflexiona cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos y con la participación de diversos colaboradores de aprendizaje | Logran un avancen significativo en el desarrollo de sus competencias personales y sociales a través de grupos interactivos. | Interactúan significativamente en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales |
| ***Excelente*** El nivel obtenido en la evaluación, así como cantidad de interacciones evidencia que la competencia se favoreció. | ***Excelente*** Se identificaron diferentes factores que intervinieron para favorecer el desarrollo de los alumnos. | ***Excelente*** El logro pudo observarse al comparar los resultados en el diagnóstico versus los logrados en esta intervención. . | ***Excelente*** El nivel fue excelente ya que el juego contribuyó a la participación de los alumnos, hecho que respaldan las interacciones observadas. |

Trabajar con los GI fortaleció mi competencia pedagógica, pues mejoré mi capacidad de organizar el aula y promover un ambiente de aprendizaje: un día antes supervisaba que ningún material faltara, confirmaba la asistencia de los colaboradores y les recordaba su compromiso. Una de mis mayores dificultades sucedió durante el diseño, pues al elegir las actividades debía tomar en cuenta la competencia que se iba a favorecer, además al ser cuatro actividades distintas tenía

que considerar las múltiples formas en las que los niños captaban la información. Otra dificultad sucedió al involucrar a los colaboradores en el proceso de evaluación ya que no había una familiarización con los instrumentos. Sin embargo, los resultados me motivaron a dar continuidad con el aprendizaje dialógico pues comenzaba a valorar la presencia de la comunidad en el aula. Para mi siguiente intervención establecí como retos:

1. Diseñar instrumentos más comprensibles para los colaboradores y alumnos o dedicar mayor tiempo para explicarlos.
2. Invitar a otro actor como un docente o autoridad educativa.

Para concluir este análisis, quisiera mencionar que definitivamente los grupos interactivos favorecieron la transparencia, pero como dije antes, no es un conocimiento que se logre, se almacene y permanezca ahí. Finalmente, todas las herramientas para una vida mental sana se van modificando conforme pasa la vida, las necesidades y las demandas del contexto. Sin embargo, considero que los grupos interactivos forman una especie de ejercicio en el que se utilizan dichas herramientas, se pulen e inclusive se desarrollan por primera vez. Esto no sería posible si no se pensara que todos tienen la oportunidad de aprender juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (Nuñez & Salinas, 2016).

## Análisis 4. La organización de mis alumnos para expresar lo que es su comunidad

Los diversos entornos sociales como la familia, la escuela, la iglesia y en general la comunidad donde se vive, ejemplifican a los niños diferentes formas de organización: los acuerdos en las asambleas ejidales, la organización de las fiestas patronales, el desfile del 20 de noviembre, el levantamiento de las cosechas, etc. Los niños no son ajenos a estas formas de convivencia, incluso las reproducen en el patio de juegos cuando designan roles para “Congelados”, el juego de la “Casita” o al “Bebeleche”. A medida que crecen se organizan de formas más complejas e inclusive comienzan a considerar las capacidades de sus compañeros para cada tarea. Ante este panorama que forma parte de su desarrollo (Cohen, 2001) me pregunté ¿qué favorecía el que mis alumnos pudieran organizarse para cumplir una tarea?, ¿cómo influyó mi percepción sobre el aprendizaje individual en diagnóstico de grupo?

En esta intervención trabajé la **conciencia de organización** definida como “la capacidad de identificar las corrientes emocionales y las relaciones de poder subyacentes en un grupo” (Fernández-Coto, 2014, p.55). La realicé el 19 de febrero del 2020, retomé el contenido “Nuestra aportación a la diversidad” de la asignatura de *Formación Cívica y Ética* que hacía referencia a las costumbres y tradiciones que existen en el lugar donde viven los alumnos. El aprendizaje esperado fue que valoraran las costumbres y tradiciones que enriquecen la diversidad cultural, favoreciendo el respeto y valoración de esta, así como el sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad (SEP, 2011). En una sesión anterior trabajé con los alumnos el concepto de diversidad, construyendo un concepto colectivo en el que *la diversidad es que hay muchas cosas y maneras de vida diferentes, todas son importantes,* vimos videos de otras costumbres de diferentes comunidades y complementamos con lecturas escritas por niños de etnias de distintas partes de México.

Atendiendo el reto que me planté en la intervención anterior, diseñé una lista de cotejo para que los colaboradores y alumnos pudieran evaluarse. Los indicadores señalaron que el alumno fuera capaz de:

- Organizarse para cumplir una actividad

- Asumir la realización de una tarea
- Respetar las ideas que otro aporta

Las actividades facilitaran a los alumnos reconocer sus costumbres y tradiciones, de esa forma el reto cognitivo era trasladar su experiencia cultural a diversos productos de forma organizada con su equipo. La siguiente tabla describe las actividades:

Tabla 14

*Actividades de la intervención No. 4*

| **GI** | **Grupo 1** | **Grupo 2** | **Grupo 3** | **Grupo 4** |
|---|---|---|---|---|
| **CA** | *Christian (6°) y Alondra (5°)* | *Lluvia (4°)* | *Sra. Mariela y Katia (4°)* | *Mtro. Michael y Edgar (6°)* |
| **A** | **A1.** *Mural, ¿cómo es mi comunidad?* Los alumnos dialogarían con sus compañeros de equipo para pintar un mural con los elementos más característicos de su comunidad. | **A2.** *Copiando esculturas.* Los alumnos observarían diversas fotografías de esculturas, paisajes y monumentos característicos de San Luis Potosí, posteriormente elegirían uno y, entre todos, lo reproducirían con plastilina. | **A3.** *Dibujo. Mi comunidad, diez años después.* Los niños elaborarán un dibujo futurista de cómo será su comunidad en diez años. El dibujo será colaborativo. | **A4.** *Pintura. ¿Cómo celebramos la fiesta patronal de nuestra comunidad?* Los alumnos observarán un video sobre la fiesta patronal, y luego pintarán cómo se celebra. |

En intervenciones anteriores organicé a los alumnos al azar con material didáctico, al documentarme más sobre los GI y dialogar con los docentes que ya habían tenido esta experiencia, me señalaron que era importante organizar equitativamente y de forma intencionada para asegurar la diversidad. El hallazgo me hizo reflexionar sobre mi experiencia en multigrado cuando intentaba agrupar a los alumnos por nivel cognitivo o por sus habilidades, siendo que “cuando se agrupan a las niñas y a los niños por niveles o ritmos se producen varios efectos perversos: el primero es el etiquetado de las niñas y niños que son considerados más lentos con sus consiguientes bajas expectativas y la descalificación por parte del resto del alumnado y de la comunidad” (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003, p. 99)

Para atender al reto número dos de la intervención anterior, invité a mis colegas de centro de trabajo obteniendo la respuesta de dos de ellos. El implementar este tipo de estrategias genera curiosidad en otros docentes y el que

participen los puede motivar a implementarlo en su salón de clases. También me cuestioné por qué una de mis compañeras no había accedido a lo que intuí que prefería simplemente seguir su plan de trabajo. Como he señalado antes, los GI forman parte de un proyecto superior que son las Comunidades de Aprendizaje, al conocer la respuesta de la compañera me pregunté ¿habría la posibilidad de desarrollar el proyecto en el centro de trabajo? ¿qué resistencias encontraría entre mis colegas?

Además del maestro inscrito, nuevamente hubo voluntarios de 4°, 5° y 6° junto con dos madres de familia. Un suceso que me mantuvo insegura fue que una de las voluntarias era mamá de Julissa, puesto que no sabía leer ni escribir. Ese no era problema para mí, ya que desde la perspectiva del aprendizaje dialógico todos son bienvenidos para participar, sin embargo, había antecedentes de que no le gustaba involucrarse mucho en la escuela y me había costado convencerla. Antes de que terminara el receso la abordé y le recordé de su participación, aunque lucía insegura afirmó que acudiría después de terminar sus labores.

Sonó el timbre para entrar de receso y ninguna de las voluntarias estaban presentes, traté de guardar la calma y decidí explicar a los colaboradores que ya estaban ahí. Esperé de diez a quince minutos para poder empezar, sin embargo, pasó ese tiempo y solo llegó la mamá de Arón. Fue un momento crítico relativo a la organización de los recursos y a la motivación (Monereo & Monte, 2011) ya que me preocupaba de qué manera impactaría esta situación a Julissa y cómo modificaría la ausencia de una voluntaria a la actividad. Decidí trabajar con lo que tenía, redistribuir a los voluntarios y apoyar a Julissa en caso de que lo necesitara:

*Fotografía 13.* Captura de videograbación. Comienza la actividad con los alumnos. Fecha: 16/02/2020

**Recuperando la inteligencia cultural de la comunidad**.

Comencé dándoles las instrucciones: el tiempo para cada actividad sería de quince minutos y cuando escucharan mi voz debían cambiar. En la A1 “Un mural sobre nuestra comunidad” se encontraba Christian y Alondra, dos alumnos de 6°. Observé que preguntaban a cada equipo cómo era su comunidad y qué les parecía lo más importante para pintarse: por ejemplo, Leo, Evelyn y Sebastián conversaron sobre lo que veían cuando llegaban a la escuela: nopales, magueyes y milpas. Como era un mural colectivo debían negociar qué pintar cada uno. Los alumnos comenzaron tomando un elemento; posteriormente Christian (CA) sugirió que, quien ya había terminado, podía pintar algo más. En este equipo no hubo una organización verbalmente expuesta, pero sí la práctica de una tarea implícitamente asumida. También noté que Evelyn fue muy participativa solicitando material para sus compañeros y expresando su opinión sobre los dibujos:

*Artefacto 28.* Captura de videograbación. Evelyn (círculo amarillo) participa en su equipo solicitando materiales al colaborador. Fecha: 16/02/2020

La A2 “Reproduciendo esculturas” estuvo a cargo solamente de Lluvia, ya que la mamá de Julissa no llegó. Esto desmotivó no solo a Julissa, sino también a mí, por lo que me pregunté qué había detrás de su inasistencia: primero pensé que era desinterés, pero al revisar situaciones similares noté la relación entre su poca participación y lo que pensaba de sí misma. En conversaciones sobre el proceso de Julissa, la señora refería: “es lo que le digo a ella, que estudie para que no se quede de burrita como su madre” (T. Almendarez, conversación personal 21 de noviembre, 2019) y cuando le expliqué en qué podría ayudarme indicó “¡Ay, maestra! Pues es que yo no sé hacer nada, ni el lápiz puedo agarrar” (T. Almendarez, conversación personal 16 de febrero, 2020) sus comentarios me hacen reflexionar en cómo inciden las expectativas sobre la confianza que tenemos para desempeñarnos en una tarea.

Me pregunté qué expectativas tenía la señora sobre Julissa y de qué manera incidían en ella y su proceso de aprendizaje. Esta situación es algo que se repite en cada contexto, casi siempre tenemos alumnos que les cuesta avanzar ¿habrá relación con las expectativas que tienen sus padres y maestros? ¿en qué medida los entornos poco inclusivos contribuían a esa imagen que tenían de sí mismos? Una respuesta es la que ofrece Felcha (2009) cuando señala que los individuos reaccionamos con base en creencias: pensamos que un niño destacado lo será siempre y uno con bajo nivel no podrá nunca. Esta percepción se ve reflejada en nuestro trato que devuelve interacciones transformadoras a los primeros e interacciones adaptadoras y excluyentes a los segundos lo que “no anima a esforzarse ni a encontrar sentido en el aprendizaje” (p. 162)

Regresando a la A2, el propósito era que los niños eligieran una tarjeta de lotería que contenía imágenes de diversos iconos culturales de San Luis Potosí: el adolescente Huasteco, la plaza de Aranzazú, la Caja de agua, etc. Y, en equipo, la formaran con plastilina sobre un cartoncillo. Cuando comenzó la actividad con David, Jimena y Julissa, observé que cada uno tenía un cartón para hacer su escultura, así que pedí la atención de todos y, sin señalarlos directamente, comenté que todas las tareas debían de realizarse de forma colaborativa. La CA se acercó al equipo, retiró el material y entregó las tarjetas; entonces vi que David se acercó con Ximena a dialogar sobre la que elegirían, pero Julissa continuaba al otro extremo de la mesa:

*Fotografía 14.* Julissa (círculo amarillo) en una situación de exclusión.
Fecha: 16/02/2020

En la A3 “Un dibujo futurista” el maestro Michael estuvo a cargo de dinamizar la actividad. Admito que un principio resultó extraño observar a otro docente en el aula, sin embargo, esta vez era diferente, pues debíamos trabajar colaborativamente para atender las dudas de los niños. El maestro los orientó con preguntas como *¿crees que las calles estén igual?, ¿cómo serán las casas?, ¿cómo sería la escuela?,* etc. El primer equipo fue Arely, Josué y Flor, quise observarlos porque generalmente Arely y Josué tenían caracteres similares y podían llegar a

pelear por tener la razón. Así fue durante unos minutos cuando discutieron por quién dibujaba las calles, el maestro supo mediar la situación mencionándoles que había muchas cosas que dibujar. Flor se adaptó muy bien a este equipo, a pesar de los roces que podía haber entre los dos alumnos anteriores, Flor contribuyó al equilibrio de tareas asumiendo dibujar cosas que los otros olvidaban. El maestro Michael invitó a los niños a imaginar lo que esperaban su comunidad y esto los motivó:

*Artefacto 29.* Captura de videograbación. El maestro Michael explica a los niños de qué se trata la actividad y ayuda a que se organicen para que cada uno haga una tarea. Fecha: 16/02/2020

Finalmente, en la A4 “Una pintura sobre nuestra fiesta patronal” los alumnos vieron un video de las festividades de su comunidad. La señora Mariela y Katia explicaron a los alumnos qué podían pintar y pidieron recordar lo que vivían año con año. La presencia de la señora facilitó la organización, pues al iniciar les explicaba que todos debían hacer algo, luego les preguntaba qué querían hacer y así comenzaban a trabajar. Me sentí contenta pues observar ese grado de colaboración de parte de los voluntarios me hizo pensar que realmente estaban interesados en ayudar a los niños. Definitivamente hay madres de familia con las habilidades necesarias para gestionar y dirigir, pero es primordial hacerlas conscientes de ellas. Observé que la señora privilegiaba el que todos participaran, un ejemplo de ello fue cuando alentó a que Julissa pintara una parte de la iglesia de la comunidad:

*Artefacto 30.* Captura de videograbación. Julissa se integra a otra de las actividades en donde la señora Mariela apoya para que todos participen. Fecha: 19/02/2020

Esta actividad les llamó la atención ya que se proyectó un video sobre la fiesta patronal de la comunidad, aunque fue corto, para ellos fue sorprendente ver cómo se quemaban los toritos y bailaban las personas. Puedo decir que los GI me han motivado a fortalecer mi competencia pedagógica y a buscar en cada intervención la mayor diversidad de materiales y formas de presentar la información, hecho que pudo evidenciarse en esta actividad.

**Análisis de las interacciones ¿Cómo se organizan mis alumnos?**

Para el análisis de las interacciones, se hizo una transcripción de un total de hora y media en la que se focalizaron 36 interacciones significativas con relación a la conciencia de organización. El siguiente cuadro muestra los resultados:

Tabla 15

*Cuadro de análisis comunicativo*

| | | *Interacciones generadas en el aula* | | |
|---|---|---|---|---|
| | | **Entre pares** | **Alumnos, colaboradores y maestra** | **Total** |
| *Dimensión transformadora* | Interacciones que favorecen el desarrollo de la transparencia | 12 | 0 | 12 |
| | Interacciones que favorecen la participación del alumnado | 5 | 15 | 20 |
| *Dimensión exclusora* | Interacciones exclusoras | 4 | 0 | 4 |
| | | | Total | 36 |

*Artefacto 31.* Cuadro de Análisis Comunicativo (CREA) de las interacciones generadas durante la intervención.

Sobre **interacciones que evidencian la conciencia de organización de los alumnos** identifiqué que la mayoría manifestaban algunas formas previas que se vieron favorecidas a través de las actividades. Para sistematizar consideré el apoyo entre pares, la organización, designación y toma de roles. Puedo decir que el diálogo fue un medio por el cual los alumnos acordaron qué tareas realizar, propusieron sugerencias y comunicaron su opinión acerca del producto:

> 2(04’40’’) Leo, Evelyn y Josué platican sobre qué elementos dibujará cada quién en el mural.
> 2(08’13’’) Josué le sugiere a Arely cómo puede complementar su dibujo sobre las calles, le pregunta si piensa que los árboles estarán en el mismo lugar.
> 2(09’21’’) Arón propone que pueden mezclar varios colores para asemejar el color de la iglesia. Lorenzo y la señora Mariela respaldan esa idea.

Artefacto 32 Transcripción de las interacciones. Los alumnos dialogan para ponerse de acuerdo sobre lo que quieren hacer. Fecha: 16/02/2020

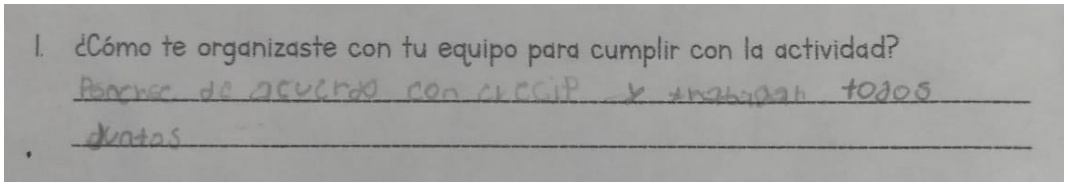
En esta transcripción doy cuenta de cómo los alumnos consideraron la opinión de los otros para cumplir la tarea, la valoraron e integraron en la organización. Observo el papel que juegan los colaboradores cuando la señora

> 3(21‘13’’) Julissa dibuja las calles de la comunidad, David y Ximena dibujan otros elementos. No se comunican entre ellos, pero sí hacia el maestro.
> 3(02‘31’’) Josué, Arely y Flor se entienden muy bien y cada uno elige una tarea qué hacer en la actividad dos: Josué pinta la iglesia, Flor la Toria y Arely la

*Artefacto 33* Transcripción de los alumnos. Los niños no se comunican para organizarse, pero sí asumen un rol. Fecha: 16/Feb/2020

Mariela respalda la idea de Arón, suceso que contribuye al empoderamiento de los alumnos como señala Szente (2007, citado en Álvarez-Álvarez & Puigdellívol-Aguadé, 2014). Contrario a esto, pero en la misma categoría, encontré otras formas de organización, por ejemplo en diferentes ocasiones los niños llegaban a la actividad y asumían un rol afin a lo que cada quien quería hacer sin un diálogo de por medio. Me pregunté si esta era también una forma de organización aunque hubiera poca comunicación:

El que cada uno asuma una tarea sin comunicar explícitamente un objetivo común: *¿qué queremos hacer? O ¿qué podemos hacer?* Es un ejemplo de formas previas de organizaciones más complejas. En el primer caso, leemos cómo los alumnos no se comunican entre ellos, pero sí lo hacen con el maestro, es decir buscan la validación de lo que para ellos es el adulto más cercano y eso les da seguridad para seguir trabajando. En una entrevista abierta para comprender las interacciones de los alumnos y ante la pregunta de *¿Cómo te organizaste con tu equipo para cumplir con la actividad?* Ximena expresa lo siguiente:


1. ¿Cómo te organizaste con tu equipo para cumplir con la actividad?
Pensec de acuerdo con cuccip y trabajar todos juntos

*Artefacto 34.* Entrevista a los alumnos. Ximena expresa lo que piensa sobre la organización de su equipo. Fecha: 16/02/2020

Ximena confirma que para ella existió un acuerdo y trabajo conjunto, reflejándonos su percepción general de lo que vivió en las actividades. Finalmente, otra forma de organización es cuando uno de los alumnos toma el rol de líder y favorece la dinámica de organización dentro de los equipos:

3(18‘26’’) Arely, Josué y Flor eligen la escultura que representarán, seleccionan una plastilina y se reparten qué hará cada quién. Arely toma la iniciativa para designar tareas.
3(20‘19’’) Arely cambia de estrategia y propone que hagan la misma parte de la

*Artefacto 35.* Transcripción de las interacciones. Arely asume el rol de líder y designa tareas; posteriormente propone otra solución para el trabajo con materiales. Fecha: 16/02/2020

Arely toma la iniciativa para designar tareas, al principio le fue más fácil que cada compañero tomara un trozo de plastilina y hacer una parte diferente de la escultura; después cambia de estrategia, propone que hagan la misma parte de la escultura para que los tres trabajen con la misma plastilina. Al revisar qué motivó a tomar esta decisión, encuentro que los tres niños discutieron por uno de los colores, hecho que condujo a Arely a proponer esa solución para trabajar con el mismo color.

*Artefacto 36* Captura de video. Los alumnos utilizan la misma plastilina como estrategia de trabajo. En la foto a la izquierda, cada uno tiene plastilina de diferente color y en la derecha todos trabajan con el color café. Fecha: 16/02/2020

Es así como puedo concluir que los grupos interactivos favorecieron la consciencia de organización porque:

> Los alumnos evidencian diferentes formas de organización que van desde: la asignación de tareas a otros, la iniciativa, el diálogo y la puesta en práctica de estrategias. Los grupos interactivos resultan un escenario favorable para que los niños muestren esas habilidades y las sigan desarrollando gracias a que los colaboradores los orientan sobre la distribución de tareas.

En cuanto a las **interacciones que favorecen la participación del alumnado para la organización dentro de su equipo,** la mayoría fueron generadas por los colaboradores y por mí. Un ejemplo es lo que hace Christián (CA) y la señora Mariela:

> 2(05’17’’) Christian menciona diversos lugares y características del rancho, luego pregunta a los niños qué quieren hacer cada quién.
> 2(08’31’’) La Sra. Mariela describe el vídeo sobre la fiesta patronal y sugiere qué dibujar a los alumnos. Juan Pablo comienza a tomar la pintura y platica con Arón sobre lo que dibujará cada quién.

*Artefacto 37* Transcripción de interacciones. Los colaboradores apoyan a los alumnos recuperando aspectos de la comunidad para que los integren a su producto. Fecha: 16/02/2020

Los colaboradores gestionaron la información cultural para que los niños la plasmaran en sus actividades. Derivado de esto encuentro que los productos realmente poseen gran contenido relacionado a su contexto:

*Fotografía 15.* Los alumnos dibujaron las tradiciones y costumbres de su comunidad, así como los elementos que la caracterizan. Fecha: 16/02/2020

Al observar las fotografías identifico relación con lo señalado por González y Moll (2002, citado en Alvarez-Álvarez & Puigdellívol-Aguadé, 2014) sobre la presencia del voluntariado que supone la incoporación en la escuela del capital cultural presente en la comunidad y en las familias. Otra serie de interacciones son las relacionadas a preguntas para guiar el proceso de los alumnos, la distribución de material y el monitoreo. En la entrevista escrita a los alumnos se les preguntó *¿Cuál de los colaboradores de aprendizaje apoyó más a tu equipo para*

*organizarse?* La mayoría respondío que Lluvia, la señora Mariela y el Maestro Michael, otras fueron más generales mencionndo lo siguiente:

*Artefacto 38.* Trabajo de los alumnos. Arón refiere que todos apoyaron en los equipos. Fecha: 16/02/2020

Es así como puedo afirmar que los grupos interactivos favorecen la participación para la consciencia de organización puesto que:

> Los colaboradores gestionan la información de las actividades adaptándolas para que sean más entendibles para los alumnos y a partir de ello los cuestionan sobre lo que desean hacer, evitando imposiciones y favoreciendo que asuman tareas dependiendo de sus habilidades.

Respecto a la categoría de **interacciones exclusoras** fue interesante observar, por primera vez en las intervenciones, situaciones de esa categoría. Incluí acciones en donde los alumnos impidieron la participación de ciertos niños basándose en sus condiciones:

> 2(03’45’’) David y Ximena observan las fotografías entregadas por lluvia y se organizan para elegir una. No integran a Julissa hasta que interviene la colaboradora.
> 3(16‘04’’) Juan Pablo pide a Arón y Lorenzo que lo dejen participar, ya que no le brindan espacio. Juan Pablo busca un espacio y comienza a pintar.

Las situaciones en las que observé a Julissa y Juan Pablo me hicieron

Artefacto 39. Transcripción de interacciones. Se observan algunas actitudes de los alumnos en las que no permiten la participación de algunos niños. Fecha: 16/02/2020

reflexionar qué actitudes y acciones mías habían influido en los demás para que fuera así. Desde luego, su entorno no solamente era yo, pero al menos en el aula

sí era mi responsabilidad la inclusión de todos. Reconozco que el promover mínimamente actividades colaborativas y privilegiar las individuales en las que consideraba el nivel de cada alumno, dificultó que vieran con normalidad otros ritmos de aprendizaje. Sobre ello Elboj Saso y Oliver Pérez (2003) señalan que hay dos formas de negar la igualdad:

> Una es a través de una concepción homogeneizadora que trata de imponer a todos, unos mismos modelos educativos para todo el mundo, lo cual asegura la superioridad de resultados académicos de los pueblos, grupos y personas dominantes. La otra es afirmar como primer objetivo la diversidad, con lo cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad del conocimiento, alabando cómo «se salen del sistema (p. 100)

Cuando entregaba actividades diferentes a Juan Pablo y Julissa estaba etiquetándolos, no lo expresaba con palabras, pero implícitamente comunicaba al grupo “no pasa nada si ellos no hacen lo que ustedes, es que no les puedo exigir lo mismo”, “ellos hacen algo diferente porque tienen otras capacidades” por lo tanto, y tal como refieren los autores, estaba negando la igualdad de oportunidades.

Aunque los grupos interactivos son una actuación en la que predominan actos dialógicos horizontales -como se observa en la frecuencia de interacciones favorecedoras versus las excluyentes- no está exenta de interacciones de poder y exclusoras, pues está influido por el contexto y la estructura social en la que se da la actividad (Oliver & Gatt, 2010). Resulta importante fomentar el uso del lenguaje no exclusor, sensibilizar sobre las diferencias en cuanto a las capacidades, actitudes y gustos de los demás, ver desde una igualdad de diferencias más que una desigualdad de ventajas pues la educación debe evitar ser un factor de exclusión social (UNESCO, citado en Echeita, 2006).

**Evaluación y balance de la intervención: transitar hacia un enfoque de inclusión.**

El proceso de evaluación se realizó a través de una lista de observación emitida por los colaboradores y yo, además de una coevaluación entre los alumnos. El siguiente artefacto da cuenta de los resultados obtenidos en cada evaluación:

| | | **Evaluaciones** | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| *No.* | Alumno | Por docente | Por los colaboradores de aprendizaje | Coevaluación | Total (18 pts.) |
| *1* | Arely | 3 | 9 | 3 | 15 |
| *2* | Josué | 3 | 9 | 3 | 15 |
| *3* | Aldo | N/P | N/P | N/P | N/P |
| *4* | Flor | 3 | 9 | 3 | 15 |
| *5* | Julissa | 2 | 9 | 3 | 14 |
| *6* | Ximena | 3 | 9 | 3 | 15 |
| *7* | Lorenzo | 2 | 8 | 3 | 14 |
| *8* | Juan Pablo | 3 | 8 | 3 | 14 |
| *9* | Blanca | N/P | N/P | N/P | N/P |
| *10* | Alan David | 3 | 9 | 3 | 15 |
| *11* | Arón | 3 | 8 | 3 | 15 |
| *12* | Evelyn | 3 | 11 | 3 | 17 |
| *13* | Sebastián | 3 | 11 | 3 | 17 |
| *14* | Leonardo | 2 | 11 | 3 | 16 |

*Artefacto 40 Evaluación de los alumnos.* En tabla de concentra la evaluación de los alumnos en las tres diferentes modalidades, siendo 18 el máximo puntaje. Se observa que dos alumnos no cuentan con su valoración puesto que ese día no asistieron.

El artefacto muestra un buen desempeño de los alumnos, pues todos obtuvieron puntuaciones arriba de 14. Al final de la sesión, durante el diálogo reflexivo los colaboradores ofrecieron retroalimentación a los alumnos: Lluvia señaló “algunos alumnos querían hacerlo todo, pero al decirles ya ellos se repartían” (conversación personal 16 de febrero de 2020; Christian dijo que “la actividad les ayudó a la convivencia porque así ellos pueden trabajar en equipo” (conversación personal 16 de febrero de 2020) y la señora Mariela refirió “yo vi que algunos no platicaban para ponerse de acuerdo y quiero decirles que platicar sirve para que sepan qué va a hacer cada quien” (conversación personal 16 de febrero de 2020). La retroalimentación brindada por los CA me pareció acertada ya que en las

intervenciones anteriores los participantes solo habían emitido su opinión sin hacer especial énfasis en lo que les faltaba por mejorar a los niños. Para contrastar los resultados, la siguiente gráfica muestra los resultados del diagnóstico y los de esta intervención:

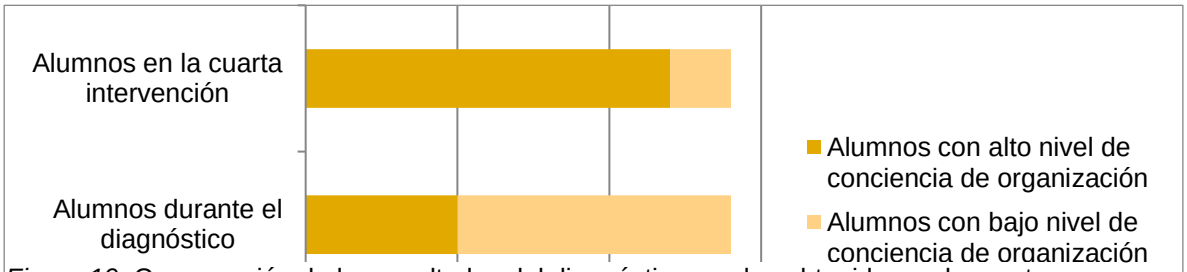



*Figura 19.* Comparación de los resultados del diagnóstico con los obtenidos en la cuarta intervención. Elaboración propia.

La mayor dificultad en la intervención fue comprender por qué una de las voluntarias no se presentó. Más allá de juzgarla, pienso que el docente debe ser un profesional capaz de ver más allá de lo aparente pues el contexto y la cultura coloca en serias desventajas a nuestros alumnos y sus familias. La experiencia me recordó lo descrito por Freire (1970) cuando platicaba con los obreros que vivían en las fabelas de Brasil, al preguntarles sobre su futuro se condenaban al sufrimiento creyendo que ese era su destino y deslindandose de su capacidad para transformar su vida. Creo que en este punto el docente puede ofrecer la oportunidad a los niños y sus familias de ver en sí mismos esa capacidad.

Reconocí como un tema primordial el trabajar la inclusión en mi aula, observar las situaciones de exclusión detonaron en mí la necesidad un replanteamiento sobre lo que estaba promoviendo. La inasistencia de dos de los alumnos focalizados también fue una alerta ¿tenía relación con lo que había sucedido hoy? ¿cuál era la razón detrás de su constante inasistencia? Tomar con seriedad el que un alumno falte varios días persigue el objetivo de la educación inclusiva que para Nuñez y Salinas (2016) es ofrecer educación para todos.

Resulta indispensable monitorear en qué medida la intervención está contribuyendo a la inteligencia emocional de mis alumnos, para ello y en complemento de la reflexión anterior, muestro la valoración que di a los objetivos:

*Tabla 16*

*Evaluación de los objetivos de investigación del análisis No. 4*

| **Objetivos para el docente** | | **Objetivos para el alumno** | |
|---|---|---|---|
| Favorece el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos. | Analiza y reflexiona cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos y con la participación de diversos colaboradores de aprendizaje | Logran un avancen significativo en el desarrollo de sus competencias personales y sociales a través de grupos interactivos. | Interactúan significativamente en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales. |
| ***Excelente*** El nivel obtenido en la evaluación, así como cantidad de interacciones evidencia que la competencia se favoreció. | ***Excelente*** Se identificó de qué manera el diálogo y los CA facilitaron la organización de cada grupo; reflexioné sobre las actitudes y acciones que representaban barreras de aprendizaje. | ***Bueno*** El puntaje de las evaluaciones fue bueno en referencia al diagnóstico. | ***Bueno*** Se identificaron actitudes y acciones que dificultaron la participación de algunos alumnos. |

El equipo de cotutoría me ayudó a identificar de qué manera estaba participando en las actividades y si habría forma de incidir más, coincidimos que podía buscar espacios de apoyo para orientar a los alumnos que requerían atención y evitar situaciones de exclusión. Me recordaron que el docente debía tener un rol de guía siempre atendo a lo que pudiera sugir. Otro de sus cuestionamientos fue qué avance identificaba en los alumnos respecto al inicio de ciclo y al momento de la intervención, qué había sido fortalecido por mí y qué, como parte de su desarrollo: mi respuesta fue que hubo un gran avance en el que intervino tanto el fomento de espacios interactivos como el proceso natural de su desarrollo. Hice incapie en que, sin duda los GI habían potencializado su desarrollo y aprendizaje, no solo respecto a su inteligencia emocional, también en lo académico. Finalmente, para mi siguiente intervención me propuse como reto:

1. Tener una paricipación activa en la actividad.
2. Estar atenta sobre las situaciones de exclusión presentes en mi aula.

## Análisis 5. Promoviendo la empatía a través de los grupos interactivos

Cuando conocí a mi grupo observé que los alumnos eran tranquilos, pocas veces tenían conflictos de gravedad, participaban y tenían una relación amistosa;

esta percepción me acompañó parte del ciclo escolar hasta que comencé a notar que algunos se aislaban. En un primer momento, tal como señalé al plantear la problemática del grupo, pensé que el problema era que estos alumnos no habían desarrollado los recursos necesarios para relacionarse con los demás. En la intervención anterior donde identifiqué situaciones de exclusión reflexioné ¿en quién debía atenderse el problema, en los alumnos o en el entorno? considero que ambos factores han influido en su desarrollo de una manera bilateral: ¿cómo podrían los alumnos desarrollar esos recursos si el entorno no daba la oportunidad de hacerlo? ¿cómo podía el entorno brindar la oportunidad si los demás alumnos no tenían el recurso para darla?

Vygotsky (1934) ofrece una perspectiva sólida, pues si en términos de sensibilización todos los alumnos se encontraban en la misma zona real lo lógico era generar un entorno que les enseñara a ser inclusivos. No bastaba con la presencia del docente en el aula, sino que los actores promovían un ambiente diverso del cual pudieran aprender. La invitación de otros adultos debe ir acompañada de la formación y sensibilización para reconocer cuál es el propósito de que estén en el aula, aquí es donde reconozco la importancia de proyectos instituciones como Comunidades de Aprendizaje. En éstas, tal como refiere Echeita (2006) se apuesta por la inclusión y se promueve la cohesión social; pero solo es posible si los ciudadanos disponen de una formación pertinente a su contexto.

¿Qué relación hay entre inclusión y empatía? pues tal como señala Manen (1998) la empatía es tomar en cuenta la experiencia del otro, es la rotura de nuestro mundo centrado en el “yo”, es la voz del otro quien la decentra. La inclusión es quitarnos las manos de los oídos y escuchar realmente esa voz.

La intervención fue implementada el 26 de febrero del 2020 después del receso. Di atención a la competencia social de la **empatía** definida por Fernández-Coto (2014) como “ser capaz de captar los sentimientos, las necesidades, las preocupaciones y los puntos de vista de otras personas, y de interesarse activamente por las cosas que les preocupan” (p.55). Trabajé el aprendizaje esperado “Argumenta contra situaciones de falta de equidad y discriminación que

observa en su entorno", mismo que contribuía a la competencia "Respeto y valoración de la diversidad" (SEP, 2011, p.157). El contenido que se abordó fue "Las diferencias nos enriquecen" que implicaba comprender el concepto de diversidad y reflexionar sobre por qué debemos respetar la diferencia.

El tema me pareció interesante puesto que, al mismo tiempo en la unidad de *Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Respuesta Escolar,* estábamos trabajando nuestro concepto de inclusión y leer sobre ello me dio seguridad. Para evaluar implementé la observación a través de una lista de cotejo y recuperé una entrevista escrita sobre lo que pensaban los alumnos. Los indicadores fueron:

- Comprende los sentimientos e ideas de otros.
- Reconoce que todas las personas merecen un trato digno.
- Reflexiona sobre las diferencias que tiene con otros y cómo estas enriquecen al grupo.

Nuevamente el diseño de la sesión involucró considerar diversidad de materiales, reconozco que antes de iniciar la construcción del portafolio temático me limitaba a seleccionar actividades que pudiera dirigir de manera general y que se resumían a trabajos individuales: cuestionarios, mapas conceptuales, resúmenes, etc. Al final de cada sesión había un momento para reflexionar y evaluar los productos, pero no permitía la interacción. Era lógico que ciertos alumnos no se sintieran motivados ni interesados por esta forma de trabajo. Gracias a la unidad académica de *Necesidades Educativas Especiales* se abrieron espacios de reflexión en los que redefinimos qué era la diversidad, de qué manera estaba presente en el aula y cómo atenderla, fortaleciendo así mi competencia pedagógica y de conocimiento del estudiante. El siguiente cuadro resume las actividades:

Tabla 17

*Actividades de la intervención No. 5*

Sesiones antes trabajé con los niños el concepto de diversidad desde distintas perspectivas: en la cultura, nuestras características, en la naturaleza, etc. Después observamos la diversidad en nuestro grupo, reflexionamos sobre aquello que compartíamos y lo que nos hacía distintos; leímos cuentos y vimos videos de

| GI | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|---|---|---|---|---|
| **CA** | *Romina (5°) y Viridiana (6°)* | *Sra. Liliana* | *Pedro (4°) y Jenny (4°)* | *Mtra. Jessica y Edith (5°)* |
| **A** | **A1. Una lectura para reflexionar.** Los alumnos leerán una fábula sobre la empatía, posteriormente lanzarán un dado que indicará una pregunta de reflexión. | **A2. Imagino cómo es la vida de una persona diferente.** Los alumnos observarán imágenes de personas diferentes y responderán preguntas moderadas por el CA como ¿Cómo tratarlos? ¿En qué puedo ayudarlos? ¿Por qué es importante el respeto? | **A3. Un retrato sobre mí.** Los alumnos elaborarán un autorretrato donde describirán cómo sin y las cosas que les gustan, al final lo compartirán con sus compañeros. | **A4. Reconozco las cosas que tengo en común con mis compañeros.** Los alumnos construirán un perfil de grupo en el que responderán sus juegos, asignatura, programa de TV y deporte favoritos. |

por qué era importante respetar las diferencias de otros. Llamó mi atención que los alumnos se referían principalmente a los gustos como “yo tengo que respetar que a otro le guste otra música” o “si a él le gusta algo que a mí no yo no tengo porque burlarme”; así mismo, respecto a la empatía, reconocieron que era “saber si el otro está triste” y “ayudar a otro cuando se sienta mal y preguntarle”.

**Lo que compartimos nos une, y lo que no, también…**

Un día antes organicé a los equipos para que cada uno fuera heterogéneo, después de comunicarles en qué actividad iniciarían presenté a los colaboradores y expliqué qué harían en cada grupo: leer una fábula, escribir sobre lo que más les gustaba, hacer un autorretrato y reflexionar lo que verían en unas fotografías.

También indiqué que usarían su lápiz, cuando mencioné esto Juan Pablo se puso de pie e inmediatamente lo detuve diciéndole que en un momento les daría tiempo para hacerlo. Al observar este suceso en la grabación, me di cuenta de que mi tono de voz no fue amable, sino autoritario.

Me pregunté si realmente tenía el tacto adecuado para trabajar con los niños que, descrito por Manen (1988) es “la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como lo son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal” (p.139). La necesidad de Juan Pablo era pararse y atender la indicación, pero con mi lenguaje corporal, mi expresión facial y la tonalidad de mi voz expresé desaprobación ¿cómo modificar un hábito inconsciente? Tenía que ver con mi reacción de lo que los niños hacían, pues juzgaba como adulta lo que se tenía que entender como niña: siendo sensible y amigable. Reconocí que en situaciones de improviso y errores de los niños era poco receptiva y empática.

Aunque en un nivel consciente lo que son y piensan mis alumnos es verdaderamente importante para mí, es un área que debo seguir trabajando pues hay circunstancias en las que me cuesta conectar con lo que sienten. Durante mi corto trayecto adopté la postura autoritaria de un docente que causaba temor y pienso que transitar hacia un modelo flexible implica el dejar de lado esa imagen; sin duda cada día me acerco más al docente que quiero ser y gracias a identificar este tipo de actitudes es veo de frente lo que debo seguir mejorando.

Después de lo anteriormente narrado e iniciar la sesión, estuve atenta a lo que sucedía en cada equipo y así atender al reto que había planteado en la intervención pasada. Por ejemplo, observé que Romina (CA) apoyó a sus compañeros leyendo con ellos la fábula de *Rufa, la liebre sorda*: cada que llegaba un alumno nuevo, se sentaba con él. Este fue el mayor reto cognitivo, pues las preguntas invitaban a los niños a pensar en los sentimientos de los personajes y les resultaba difícil describir detalladamente lo que sentían. Por ejemplo, al contestar *¿cómo crees que se sentía la liebre?* solo respondían “mal”. Me senté en ese grupo

y ayudé a Romina y Viridiana a profundizar en las preguntas para rescatar más detalles:

*Fotografía 16.* Me siento con el grupo de Romina para profundizar en las preguntas que están realizando y doy cumplimiento al reto dos de la intervención 4. Fecha: 26/02/2020

En la A3, Jenny (CA) tuvo una participación destacada, guió a sus compañeros para dibujar con más detalle su rostro. Fue relevante porque Jenny era una alumna de 4° con problemas de atención, le costaba terminar una actividad y casi siempre lloraba de frustración. Incluirla como colaboradora de aprendizaje nos permitió observarla en otras situaciones donde su ayuda era requerida y valorada. Cuando propuse a mis colegas que invitaría a sus alumnos para ser colaboradores, algunos de ellos señalaron que solo dejarían participar a quienes tenían buenas calificaciones; me interpuse porque de acuerdo con aprendizaje dialógico cualquier persona es bienvenida. La participación de Jenny es un argumento de que en los GI se estimula el cambio de roles, porque la base de los grupos interactivos es el diálogo igualitario en donde los alumnos “aprende a ayudarse, a compartir esfuerzos, a explicarse las cosas mutuamente de la manera más efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios” (Elboj Saso & Oliver Pérez, p. 99).

En la A2 el propósito era observar la diversidad de niños, lo que tenían en común y lo que los hacia diferentes. Para que los alumnos lo comprendieran, fue indispensable que la colaboradora direccionara el diálogo, así que la entrevisté

antes de iniciar la sesión, le mencioné el propósito y le pregunté qué pensaba de la actividad a lo que me respondió que “está bien, es para que vean los niños que hay personas que necesitan ayuda y que ellos les pueden ayudar” (L. Lozoya, conversación personal, 26/02/2020). Las fotografías para la actividad se muestran a continuación:

*Fotografía 17.* Las fotografías sirvieron como un referente para los niños, con base a ellas la colaboradora realizó diversas preguntas. Fuente: Anónima.

La señora habló con los alumnos sobre el respeto y las necesidades de cada niño, dio ejemplos de la vida cotidiana y la situación de personas que se encontraban en desventaja dentro de su comunidad; relacionó cada ejemplo con historias que todos conocían y permitió que participaran.

En la A4 la maestra Jessica y Edith, una alumna de 4°, apoyaron a los niños a construir un perfil de grupo, esta actividad la realicé en la unidad académica de *Necesidades Educativas Especiales, Discapacidad y Respuesta escolar*; me pareció una estrategia sencilla, pero en la que podían reflexionar sobre los gustos que compartían con los demás y ver las diferencias que enriquecían al grupo. La maestra fue muy empática, estuvo al pendiente de las dudas, se interesó por lo que opinaban y pensaban; sin emitir juicios indagó sobre los gustos de los niños, les cuestionó el porqué de la música que oían, qué les parecía más interesante de los

programas de televisión, etc. El siguiente artefacto muestra a los alumnos construyendo su perfil y el perfil terminado:

*Artefacto 41*. Captura de videograbación y trabajo de los alumnos. A la izquierda el perfil de grupo construido por los niños, a la derecha, la maestra Jessica conversando con ellos. Fecha: 26/02/2020

Al final de la sesión pedí a todos que se reunieran al centro del aula, pregunté cuáles habían sido sus experiencias, qué habían reflexionado en cada una de las actividades y cuál fue la que más les gustó. Arely mencionó lo siguiente “me gustó lo de las fotos porque yo quiero tratar bien asi a los niños para que me traten igual” (A. Carranco, conversación personal, 26 de febrero de 2020); Josué dijo “me gusto la convivencia y que otros [refieréndose a los colaboradores] me ayudaron” (J. Briseño, conversación personal, 26 de febrero de 2020). La maestra Jessica opinó consecutivamente que “la actividad me pareció interesante porque los niños conviveron” (conversación personal, 26 de febrero de 2020). Finalmente recordé a todos cuál era el propósito y pregunté qué relación tenían las actividades con la empatía, David me contestó que en todas “nos poníamos en el lugar de otros” (conversación personal, 26 de febrero de 2020). Esta afirmación me llenó de orgullo porque entendí que al menos un niño fue capaz de relacionarlo.

Las respuestas de los colaboradores y alumnos me hicieron ver que el tema de respeto y aprecio a la diversidad verdaderamente permió contribuyendo a fomentar la empatía. Conceptos como empatía, inclusión y diversidad no pueden

trabajarse independientemente, pues son una especie de “cadena” que sujeta la palabra “comunidad”, siendo este uno de los principios que sustentan mi filosofía docente.

**Análisis de las interacciones: los grupos interactivos ¿un espacio para favorecer la empatía?**

Transcribí una hora y veinte minutos de videograbación, observé qué actitudes entre alumnos y colaboradores fomentaban la empatía; así mismo estuve atenta de encontrar situaciones de exclusión. En este análisis presento únicamente dos categorías puesto que las interacciones que favorecen la participación de los alumnos podrían catalogarse dentro de aquellas que favorecen la empatía. El siguiente cuadro de análisis comunicativo representa la cantidad de interacciones significativas encontradas en la intervención:

*Tabla 18*

Cuadro de análisis comunicativo

| | *Interacciones generadas en el aula* | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Categoría de análisis** | **Entre pares** | **Alumnos, colaboradores y maestra** | **Total** |
| *Dimensión transformadora* | Interacciones que favorecieron la empatía | 14 | 26 | 40 |
| *Dimensión exclusora* | Interacciones exclusoras | 0 | 0 | 0 |
| | | | Total | 40 |

Me pareció interesante no identificar situaciones de exclusión, hecho que

*Artefacto 42.* Cuadro de análisis comunicativo en el que se encontraron 40 interacciones significativas que favorecieron o evidenciaron la empatía. Fecha: 26/02/2020.

atribuyo a dos factores: el ambiente colaborativo y las estrategias empleadas para trabajar el contenido. En cuanto al primero, los alumnos mostraron aceptación con quienes comúnmente existía rechazo, para ello, el haber constituido cada equipo de una forma homogénea permitió generar microambientes de confianza. Tal como he señalado en otros análisis, la solidaridad y servicio que ofrecen los colaboradores también contribuyó a dar atención personalizada, por lo que ningún niño se quedó sin ser atendido.

Respecto al segundo factor, las estrategias tuvieron diferentes momentos: uno centrado en la introspección y otro para compartir el producto. Por ejemplo, observé cuando Aldo trabajó con Josué y Lorenzo en la A4, y le dirigieron dos preguntas: ¿qué música te gusta? Y ¿qué programa de televisión ves? En ambas, Aldo compartió con ellos sus afinidades, descubriendo que les gustaba la misma música. El siguiente artefacto es una evidencia de lo que observé, aquí los niños encontraron que había muchas similitudes con sus compañeros sin dejar de lado que las diferencias también eran importantes, por lo que concluyo que para favorecer la empatía es importante fomentarla tanto desde la igualdad como desde la diferencia:

*Artefacto 43. Trabajo de los alumnos.* Lorenzo, Aldo y Josué comparten la misma

Que no se hayan presentado situaciones de exclusión, es un argumento que reafirma la naturaleza inclusiva de los grupos interactivos en contraste de actuaciones educativas tradicionales, mismas que, como señalan Oliver & Gatt (2010), se basan en la segregación, adaptación curriculares o agrupación por niveles.

Ha sido un reto, más allá del portafolio temático, identificar de qué manera podía ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos mis alumnos. No podía dejar de lado que algunos me preocuparan más que otros, pero el reto era generar ambientes óptimos para todos. En el aprendizaje dialógico vi una manera de favorecer esos ambientes y hacer sentir a mis niños valiosos, el apropiarme de ese enfoque contribuyó a definir una filosofía docente más sólida y basada en algo totalmente relevante, en algo que basa sus acciones el “nosotros” entendido como comunidad (Núñez & Salinas, 2016).

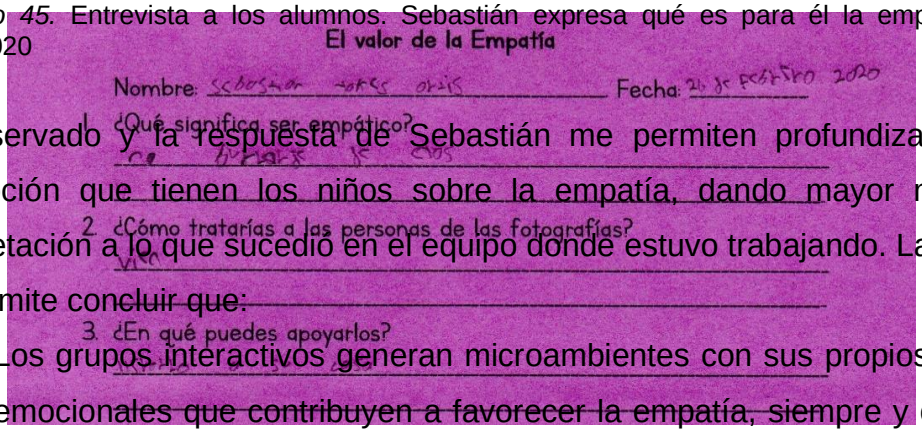
En cuanto a las **interacciones que favorecieron la empatía,** consideré preguntas sobre el proceso, apoyo entre alumnos y colaboradores. Fue complejo el discernir una interacción de otra, para lo cual vi como prioritarios los momentos en los que se generaba un clima de confianza y de interés por y entre los alumnos, diálogos enmarcados por expresiones faciales de aprobación, reafirmación y atención. El siguiente es un ejemplo del ambiente en uno de los equipos:

> 08’48’’ El equipo de Evelyn, Sebastián y Ximena expresan alegría al compartir sus gustos y ríen entre ellos cuando la maestra Jessica les pregunta sobre su música favorita.
> 09’23’’ Josué pregunta a la maestra si el nombre de su papeleta está bien escrito, la maestra está de espalda, pero es Edith quien le hace una mueca de aprobación.
> 05’10’’ La señora Liliana revisa el trabajo de Leo y se da cuenta que hay errores de ortografía, le pide al alumno con tono paciente que revise

*Artefacto 44.* Transcripción de interacciones. Evelyn, Sebastián y Ximena expresan alegría en una de las actividades, se leen otras interacciones donde hay muestras de aprobación. Fecha: 26/02/2020

A los alumnos les entusiasmó compartir sus gustos y se mostraron contentos por la atención de la maestra; también se sintieron seguros por las relaciones de solidaridad, tal como señala Oliver & Gatt (2010). En una entrevista escrita a los alumnos sobre la empatía, Sebastián señala que ser empático es “no burlarse de ellos” (refiriéndose a los niños de las fotografías):

*Artefacto 45.* Entrevista a los alumnos. Sebastián expresa qué es para él la empatía. Fecha: 26/02/2020


El valor de la Empatía

Nombre: Sebastian Fabes Orsis Fecha: 26 de febrero 2020

1. ¿Qué significa ser empático?

2. ¿Cómo tratarías a las personas de las fotografías?

3. ¿En qué puedes apoyarlos?

Lo observado y la respuesta de Sebastián me permiten profundizar sobre la concepción que tienen los niños sobre la empatía, dando mayor margen de interpretación a lo que sucedió en el equipo donde estuvo trabajando. La evidencia me permite concluir que:

> Los grupos interactivos generan microambientes con sus propios contextos emocionales que contribuyen a favorecer la empatía, siempre y cuando los sentimientos sean de aceptación y reafirmación hacia las actividades.

Las interacciones que favorecieron la empatía de colaboradores a alumnos tuvieron una mayor presencia: promovían la reflexión, apoyo y colaboración con los niños que tenían dificultades:

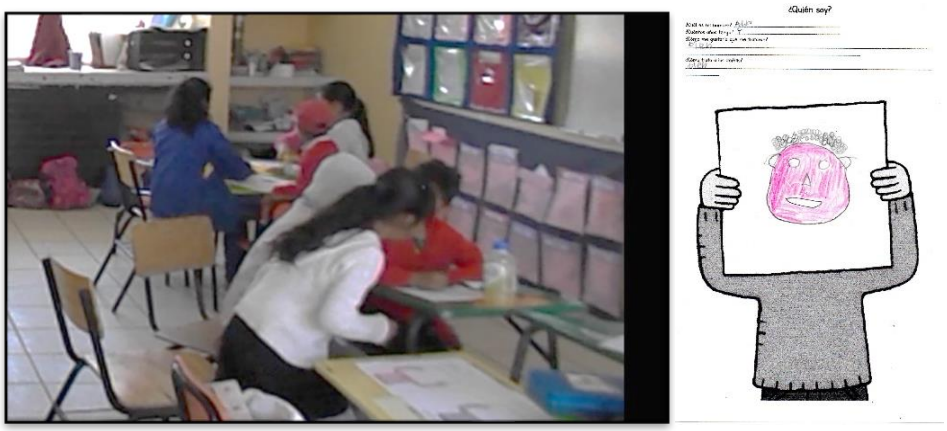
05’02 Edith ayuda a Ximena a seleccionar el material para escribir su perfil. Le explica qué tiene que hacer.
05’10’’ La señora Liliana pregunta a los niños cómo se sienten observando las imágenes. Explica las fotografías pegadas en la pared.
05’39’’ La maestra Jessica pregunta por los colores favoritos de los alumnos para entregarles papeletas de ese color.
06’33’’ La señora Liliana ayuda a Julissa a escribir sus respuestas, le dicta su nombre y también le ayuda a responder las preguntas.

*Artefacto 46. Transcripción de interacciones.* Los colaboradores muestran apoyo a los alumnos al realizar las actividades. Fecha: 26/02/2020.

Tal como refieren Álvarez-Álvarez & Puigdellívol-Aguadé (2014) el compromiso que muestran las personas que apoyan en los GI generan sinergias y en este caso se ve favorecida la inteligencia emocional. Al sistematizar la informaci que favorecía la empatí n en la que se necesita Molina Roldán, Grande promueven el principio oradores para atender a nó mi atención lo import os grados, en palabras vechamiento y los grupo ara ellos:

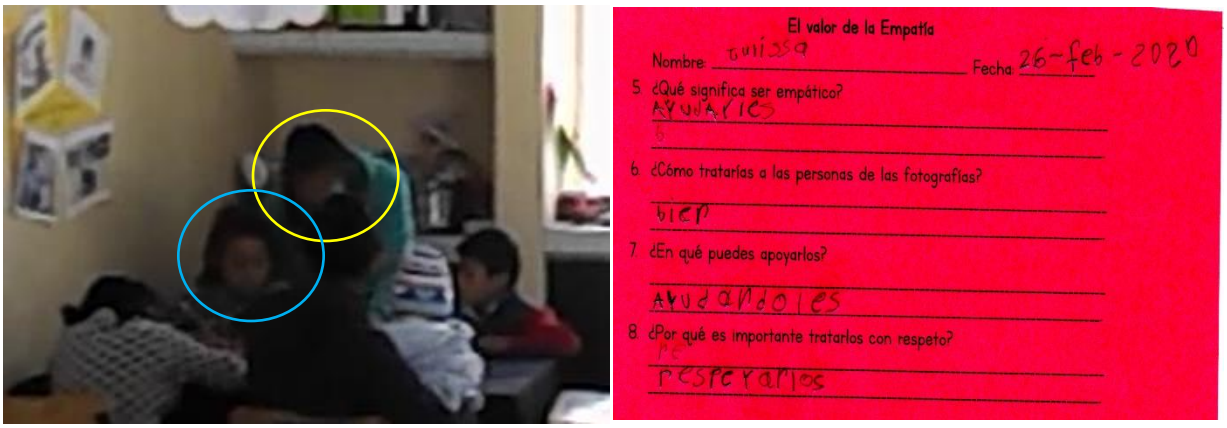
*Artefacto 47. Captura de videograbación.* Los dos colaboradores se acercan con Flor y David para explicarles qué tienen que hacer. Ambos CA son de 4° y su rendimiento académico era menor al promedio. Fecha: 26/02/2020

En el artefacto se muestra a Jennifer (círculo amarilo) y Pedro (círculo rojo) apoyando a Flor y David a elaborar su autoretrato. Permanecí en su equipo para observarlos y me di cuenta que describieron los rostros de sus compañeros para que pudieran dibujarse:




Artefacto 48. Captura de pantalla. Jennifer y Pedro ayudan a Aldo, le explican las indicaciones y le dictan algunos rasgos para que los dibuje en su autorretrato. A la derecha el autorretrato de Aldo. Fecha: 26/02/2020

Por otro lado, en el artefacto 6 di cuenta de la notable participación de la señora Liliana, además de mostrar entusiasmo por trabajar con su hijo Lorenzo, estuvo muy activa ayudando a otros niños. Un ejemplo fue cuando, en una hoja aparte, iba señalando las letras que debía escribir Julissa para contestar su actividad:




Artefacto 49. Julissa (círculo azul) es ayudada por la colaboradora Liliana a responder la entrevista de reflexión. A la derecha puede apreciarse su trabajo. Fecha: 26/02/2020

La actividad de la derecha “El valor de la empatía” fue un ejercicio de reflexión en el que se rescató la opinión de los niños respecto al trato que debían dar a los niños de las fotografías. Las respuestas fueron similares, mencionando que debían tratarlos “bien” y con “respeto”; aunque solo se centraban en aquellos que presentaban discapacidades refiriéndose a que necesitaban más ayuda. Esto me permitió comprender que los alumnos eran empáticos por quienes observaban que se encontraban en desventaja. Más allá de cómo interpretaban la diversidad, la mayoría respondió que les “ayudarían”. Finalmente, y de acuerdo con las evidencias puedo concluir que para favorecer la empatía:

> Los colaboradores brindan un soporte emocional a los alumnos, pues al mostrar interés por lo que están haciendo reafirman la actitud positiva de los niños hacia el trabajo, misma que fortalece el sentimiento de ayuda que ellos generan hacia otros.

**Evaluación y balance de la intervención: la empatía como competencia necesaria para un ambiente inclusivo**

Para evaluar el desempeño de los alumnos, así como sus actitudes durante la sesión, utilicé una tabla de observación a manera de escala estimativa, también los alumnos realizaron una autoevaluación. El siguiente artefacto reúne los resultados:

| Competencia personal | Muestra empatía en sus producciones y en el trato con sus compañeros | | | |
|---|---|---|---|---|
| Alumno | Comprende los sentimientos e ideas de otros | Reconoce que todas las personas merecen un trato digno | Reflexiona sobre las diferencias que tiene con otros y cómo estas enriquecen al grupo | Autoevaluación |
| **Arely** | MB | MB | B | MB |
| **Josué** | B | B | B | B |
| **Aldo** | B | MB | B | B |
| **Flor** | MB | MB | B | MB |
| **Julissa** | B | B | MB | MB |
| **Ximena** | MB | MB | B | MB |
| **Lorenzo** | MB | B | B | B |
| **Juan Pablo** | MB | B | B | B |
| **Blanca** | | | | |
| **David** | MB | MB | MB | MB |
| **Arón** | MB | B | B | MB |
| **Evelyn** | MB | B | MB | B |
| **Sebastián** | B | B | MB | B |
| **Leonardo** | MB | MB | B | B |

*Artefacto 50. Evaluación de los alumnos.* Se observan los resultados con valoraciones de muy bien (MB) y bien (B). Fecha: 02/03/2020

La evaluación dio una apreciación de la actitud de los niños, así como de los productos elaborados y relacionados con la competencia. El valor atribuido señala un rango entre *bien y muy bien* lo que indica que tuvieron un desempeño aceptable. Los resultados confirman lo señalado por Elboj Saso & Oliver Pérez (2003) cuando afirman que:

> La concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas. En el alumnado, la construcción de significados se basa en las interacciones que resultan de un diálogo igualitario con sus iguales, el profesorado, los familiares, amistades y otras personas (p. 97).

Confirmo que la competencia se vio favorecida y que la empatía es una actitud y un valor completamente necesarios para construir un aula inclusiva. Respecto a lo que señalan Elboj Saso & Oliver Pérez (2003) sobre el aprendizaje planteo ¿se puede aprender a ser empático a través del aprendizaje dialógico? La evidencia muestra que, más allá de la socialización sobre qué es o no la empatía, lo que las interacciones enseñaron a los alumnos fueron formas de ayuda que terminaron siendo maneras empáticas de relacionarse.

No puedo evitar pregúntame ¿qué sucedería si hubiera continuado con mi anterior forma de enseñanza? ¿de qué manera favorecía la empatía, la diversidad y la inclusión? probablemente mi práctica estaba llena de actos tradiciones que buscaban homogeneidad de los niños y las oportunidades de aprendizaje apuntaban hacia una misma dirección: que escucharan y reflexionaran.

Como limitación puedo señalar que la inasistencia de Blanca me alarmó, pues hacía algunas semanas que iba de manera intermitente y eso dificultaba avanzar sobre su desempeño académico y socioafectivo. Busqué estar en contacto con su familia, pero su única hermana estaba en 4° y no tenía una respuesta clara sobre por qué no acudía, solo mencionó que estaba en casa. Por otro lado, uno de mis mayores logros fue que Julissa asistiera casi todos los días, al igual que Juan Pablo y Flor. De hecho, después de comenzar a trabajar con los grupos interactivos Flor no volvió a tener rabietas como las que tenía al inicio del ciclo escolar y en lo que iba de las intervenciones la veía integrada con el grupo.

Me pareció un gran acierto invitar a una docente para que participara, así como contar con la presencia de una madre de familia; sin duda me gustaría que los padres se involucraran, pero considero que para ello se requiere trabajar más estrechamente con toda la familia. Sé que queda mucho por recorrer, pero expreso mi compromiso por trabajar juntamente con la comunidad para que sea así.

En cotutoría mis compañeros me ayudaron a reafirmar que este camino con los grupos interactivos fue un gran acierto, uno de sus cuestionamientos fue ¿de qué manera contribuyó la sesión al cumplimiento de los objetivos de investigación?

Para dar respuesta, la siguiente tabla explica el nivel de logro y la contribución que hizo:

Tabla 19

*Evaluación de los objetivos de investigación del análisis No. 5*

| **Objetivos para el docente** | | **Objetivos para el alumno** | |
|---|---|---|---|
| Favorece el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos. | Analiza y reflexiona cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos y con la participación de diversos colaboradores de aprendizaje | Logran un avancen significativo en el desarrollo de sus competencias personales y sociales a través de grupos interactivos. | Interactúan significativamente en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales |
| ***Excelente*** Los resultados de la evaluación y las interacciones analizadas reflejan un ambiente de trabajo de colaboración y empatía. | ***Excelente*** Se identificó qué aspectos emocionales y sociales favorecieron la competencia. | ***Excelente*** El puntaje de las evaluaciones fue muy bueno, las actividades permitieron a los niños reflexionar sobre el trato a los demás. | ***Excelente*** No se encontraron situaciones de exclusión y se evidencio que los colaboradores fomentaron la participación de todos los alumnos. |

Un comentario frío sobre la situación de Juan Pablo fue ¿en qué otros momentos había mostrado esa actitud? ¿la actitud era solo hacia algunos o para todos? Mi respuesta fue que probablemente mi actitud se había presentado en otros momentos y recordé que me sucedía en situaciones de estrés y desesperación. Cuando tenía 1° y 2° me costó ser empática con los niños pues no comprendía cómo era su proceso; en el grupo de 3° la incidencia de esa actitud fue menor, pues al tener un ritmo de aprendizaje más rápido pocas veces debía repetir las instrucciones.

En cuanto a si la actitud era solo para algunos alumnos, reconocí que eran principalmente hacia aquellos que tenían dificultades de aprendizaje como Aldo, Juan Pablo, Julissa y Evelyn. Tal vez no gritaba o era agresiva, pero mi mirada y mis expectativas no eran las mismas que para otros niños. Sin duda reconocer esta

área por mejorar abrió mis posibilidades de aprender y ser mejor docente, por eso me plantee como reto para la siguiente intervención:

1. Colocar mayor atención en mi trato hacia los alumnos (tonalidad de voz, expresión facial, etc.)
2. Invitar a un padre de familia para participar como colaborador de aprendizaje.

## Análisis 6. La perspectiva de los actores sobre el impacto de los grupos interactivos

En análisis anteriores desmenucé lo que sucedía en los grupos interactivos con relación a la inteligencia emocional de mis alumnos, para ello fue importante resignificar cómo sucedía el aprendizaje transitando de una perspectiva constructivista a una socioconstructivista. De esa manera pude generar ambientes óptimos que dieran solución a la problemática y comprender lo necesario que son las interacciones entre los alumnos y otros adultos. Paradójicamente la última

intervención no contó con estos elementos, al menos no de la manera en la que esperaba. Mi intención era realizar un grupo de observación en el que los participantes (padres de familia, voluntarios y maestros) hicieran un recorrido visual de las videograbaciones para interpretar y dialogar lo que en ellas sucedió, así estaríamos cumpliendo con el enfoque de la metodología comunicativa crítica.

Sin embargo, meses antes de concluir el portafolio temático, las autoridades acordaron suspender toda actividad escolar, pues la propagación del virus SARS-CoV-2 tenía los primeros afectados en el país. Se pidió a la población quedarse en casa, pero el sistema educativo siguió funcionando. Las autoridades educativas brindaron capacitación a los docentes para emprender una estrategia tecnológica con la cual se culminaría el ciclo: las plataformas educativas y los grupos de *Whats App* se convirtieron en uno de los medios de comunicación entre familias y maestros.

El panorama trajo consigo múltiples preguntas sobre cómo trabajar a la distancia a pesar de las condiciones de cada familia en los diferentes contextos. Escuchaba en seminarios como el de *Calidad, frecuencia e intensidad: Actuaciones de Éxito para la aceleración de los aprendizajes*[6] brindado Rocío García Carreón que en otros países se dio continuidad al trabajo con grupos interactivos y tertulias dialógicas mediante videollamadas, pero al analizar mi contexto comprendí que esta opción colocaba en desventaja a la mayoría de mis alumnos que no contaban con dispositivos electrónicos ni acceso a internet. Reflexioné en qué medida las condiciones socioeconómicas se volvían una barrera de aprendizaje, pues al no contar con los recursos suficientes se les impedía acceder a otra forma de aprender. La situación destapó la brecha de desigualdad de mi aula, por ejemplo, descubrí que solo el 55% de los niños tenían dispositivos móviles y coincidentemente quienes no tenían eran los mismos que presentaron un bajo nivel de competencias personales y sociales al inicio del ciclo. No me refiero a que tener un celular asegure

[6] *Calidad, frecuencia e intensidad: Actuaciones de Éxito para la aceleración de los aprendizajes*

un buen desarrollo, sino a la estrecha relación de los factores que generan desigualdad con el mismo.

Para dar solución, elegí el diseño de cuadernillos y culminar el ciclo escolar; cada quince días acudía al centro de trabajo para entregar y explicar las actividades a las madres de familia, platicaba con ellas y preguntaba cómo estaban viviendo el confinamiento. Al respecto coincido con Slee (2018) al señalar que si queremos ser buenos docentes lo que debemos hacer es hablar con las familias, pues son ellas las primeras maestras de los niños. Al observar que la estrategia estaba funcionando, decidí elaborar un cuadernillo con fotografías y una entrevista en la cual las familias pudieran compartir sus perspectivas de la experiencia.

La intervención se manejó en la asignatura de *Formación Cívica y Ética* con el aprendizaje esperado "participa en consultas o votaciones para la toma de acuerdos orientados al beneficio personal y colectivo" (SEP, 2011, p.159) en el eje *ambiente escolar y vida cotidiana;* contribuyendo a la competencia *Participación social y política*. El cuadernillo estuvo compuesto en tres partes: la primera, fueron cinco fichas de observación con fotografías de las intervenciones y tres preguntas a los niños sobre su papel en los grupos interactivos relacionado a las competencias; la segunda, fue una autoevaluación de su participación; y la tercera, una entrevista a padres de familia. A su vez diseñé una página web[7] para que, quienes tuvieran la posibilidad, accedieran a los videos y pudieran observarse. Para el análisis y evaluación del cuadernillo, retomaría las respuestas de los participantes, las contrastaría con lo observado en cada intervención y formularía una descripción.

El principal reto para padres, maestros y alumnos fue evocar lo que sucedió y reflexionar sobre ello. Si bien, al final de cada intervención había momentos de diálogo en el que todos los participantes expresaban el significado de la actividad, este cuadernillo fue una evidencia escrita de lo que se había vivido, tan importante como el diálogo. Sin embargo, no puede evitar plantearme ¿qué hubiera sucedido en un debate de sus experiencias? ¿de qué manera resignificarían lo que

[7] Portal creado: https://gruposinteractivosslp.blogspot.com/

pensaban? ¿qué opiniones surgirían si, en el aula de clases y ante la proyección de las intervenciones, los padres de familia comprobaran lo beneficioso que fueron los grupos interactivos? pienso que esa es la esencia de la metodología comunicativa crítica y la razón por la que se hace hincapié para que todos los participantes de la investigación se incluyan: es una forma de acercarlos a la evidencia y poder de transformación que tiene su participación.

**La experiencia de trabajar a la distancia: una razón para acercarme a las familias de mis alumnos.**

Una de mis mayores preocupaciones era estar en contacto con los alumnos que no tenían ninguna forma de comunicación digital, por lo que pedí a mi representante de Asociación de Padres que avisara cuándo estaría en la escuela entregando los cuadernillos. Era importante llegar a estos alumnos porque quería conocer su opinión y la de sus padres sobre las actividades, pero también porque me sentía éticamente comprometida con mi profesión y ser una docente inclusiva que, como señala Echeita (2006) “tratar de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación abona a una mayor calidad de vida pues contribuye a dar sentido al aprendizaje” (p.34).

Asistí el 28 de mayo del 2020 a la escuela, por seguridad solo un docente podría ir, así que viaje sola hasta la comunidad. Protegida con mi mascarilla, gel antibacterial y demás articulos de limpieza, me instalé en el salón; todo parecía muy silencioso hasta que a las 8:40 AM comenzaron a llegar las madres de familia con los cuadernos de la quincena anterior que debía revisar y registrar. De vez en cuando llegaban mis alumnos y les preguntaba cómo estaban y qué hacían en las tardes, al parecer en el ambiente rural los niños eran quienes menos resentían la cuarentena pues los múltiples espacios para juego disfrazaban el encierro. No fue así para sus familias, a quienes desemplearon temporalmente afectando su economía.

Al entrevistarme con las madres, preguntaba: ¿cómo le fue con las actividades?, ¿qué le parecieron?, ¿tiene alguna sugerencia? esto me

proporcionaba una idea de qué estrategias elegir para el siguiente cuadernillo. La mayoría contestaba que tenían dificultades con matemáticas y algunas de ellas eran duras consigo mismas y minimizaban sus conocimientos afirmando que “era muy poco lo que sabían” y que “no explicaban igual que la maestra”. Yo las alentaba a que reconocieran que contaban con el conocimiento suficiente para explicarles a sus hijos y que ese tiempo les permitiría comprender cómo ayudarlos en otros momentos. Una de ellas me comentó lo siguiente:

> “Maestra yo valoro mucho lo que hacen los maestros. Y cuando usted hizo las clases en las que me invitó, yo vi cómo trabajaban todos los niños y sé que no es fácil, pero allí me di cuenta de que por eso uno se debe de arrimar a la escuela, para saber qué hacer en caso de que esto, así como lo de ahorita, pase” (Ortiz, M., conversación personal, 2020)

Lo escuchado me llenó de optimismo, comprobé que la actividad había trascendido más allá del aula. Anteriormente pensaba los padres de familia tenían solo dos funciones: ayudar con la tarea y asistir a juntas. Esta investigación me ayudó a resignificar su papel y ahora reconozco que son una ayuda necesaria para potencializar el aprendizaje.

Expliqué a cada mamá cuál era el propósito de la actividad y la importancia de dialogar las preguntas en familia, de esa manera se podría compensar el intercambio de significados que se tenían previstos en la sesión original. Al llegarse la 1:00 PM, faltaban tres niños por recibir su cuadernillo, esto fue un incidente crítico, ya que eran los que menor aprovechamiento tenían y por los que había asistido a la comunidad. Sentí frustración y enojo, ya que lo atribuí a una falta de interés e irresponsabilidad, incluso me vi en el dilema de acudir hasta sus casas para entregarlos. No lo hice, porque tenía que acatar medidas de seguridad y porque consideré que era una tarea de los padres estar al pendiente de sus hijos. Reconocí que no podía juzgar a los niños sin conocer lo que estaban viviendo, pero que era importante acceder a lo que pensaban, así que entregué los cuadernillos a la representante para que posteriormente pasaran por ellos.

Cuando preparaba mis cosas para regresar a casa, pensé en lo importante que se había vuelto mi aula; cómo había logrado que, de una práctica totalmente individual, el espacio de interacción se multiplicara. También sentí tristeza, porque extrañaba mi lugar de trabajo y no podía imaginar la falta que le hacía a mis alumnos convivir en este entorno. El ambiente había sido parte importante de su desarrollo ¿cómo afectaría la falta de asistencia a clases? ¿sería esta situación una oportunidad para revalorar la escuela?

Al salir, me encontré con la mamá de Blanca que acababa de llegar de su trabajo. En lo que fue del ciclo, solo pude hablar con ella dos veces y aproveché para preguntarle por qué Blanca faltaba mucho, me contestó que no había ningún adulto que la acompañara y atendiera, que debía asistir sola y cuando notó que nadie se daría cuenta, decidía quedarse en casa. Noté tristeza al decirme que veía a Blanca como una niña aprehensiva, en algunos momentos tímida y en otros frustrada por no comprender algunas situaciones que pasaban en su familia, pues su hogar era un espacio violento. Al escucharla, pensé que juzgamos las actitudes de nuestros alumnos creyendo que el problema son ellos y su desinterés, pero con esto comprobé que esa actitud no era el problema, sino un síntoma de problemas más grandes que están fuera de sus manos.

Conversar con diversas madres de familia fue una gran oportunidad que me acercó a su cotidianeidad. Al existir un espacio personal comprendí muchos de los comportamientos de mis alumnos, me hizo revalorizar mi papel como docente, pues está lleno de dilemas que nos colocan entre hacer lo correcto y lo que está bien para los alumnos. La ausencia de algunas familias en la entrega de cuadernillos lo consideré como una resistencia, pues cuando se comienza con una nueva forma de trabajo, aparecen los mitos y creencias que dificultan que todos participen: las relaciones de los padres, los roles en el hogar, el machismo, lo que piensan sobre la escuela etc.: en este marco, el papel del docente se vuelve dual, a la vez que forma a los alumnos, se ve obligado a formar a las familias.

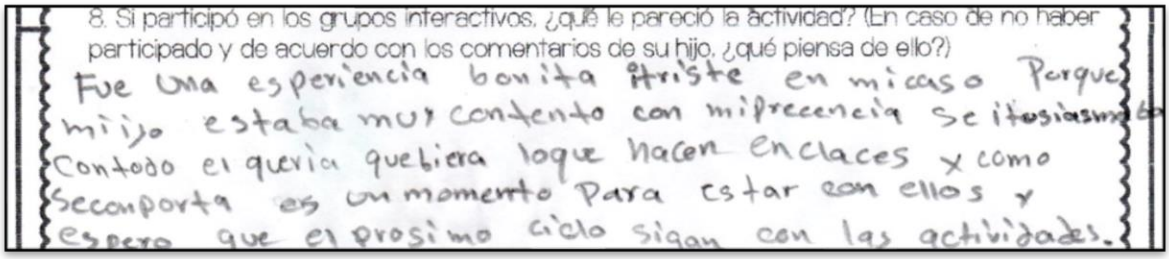
**La opinión de los actores, saberes valiosos para comprender cómo se vivieron los grupos interactivos.**

Después de una semana y media de entregar los cuadernillos, asistí a recogerlos. Al preguntar si los alumnos que faltaban habían asistido por ellos, me informaron que no, recibiendo 11 de 14. Volví a sentir impotencia, acepté la situación y decidí considerar los que me habían llevado, al tomar esta decisión me pregunté si estaba excluyendo la opinión de esos niños y sus familias. Pienso que no, porque a los niños se les ofreció la oportunidad de expresar lo que pensaron, en esta actividad y en las anteriores. Una alternativa fue recuperar su opinión a través de sus actuaciones en los círculos de diálogo y entrevistas realizadas previamente.

Al diseñar el cuadernillo hice uso de mi competencia pedagógica, pues busqué que fuera entendible para los padres y los alumnos; que incluyera fotografías para quienes no podían acceder a los videos y que las preguntas fueran generadoras de reflexión. Lo dividí en tres pares: a) entrevista a padres, b) fichas de alumnos y c) evaluación del docente. Para fines de esta investigación solo retomé las primeras dos.

*Entrevista a los padres.*

La entrevista se basó en dos preguntas: a) ¿qué piensa de que los padres de familia se involucren en el aprendizaje de sus hijos? Y b) Si participó en los grupos interactivos ¿qué le pareció la actividad? (En caso no de haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?). De manera general las 11 familias tuvieron percepciones positivas de la actividad. Una de ellas expresó hizo referencia a sus emociones y señalando los sentimientos que percibió en su hijo:

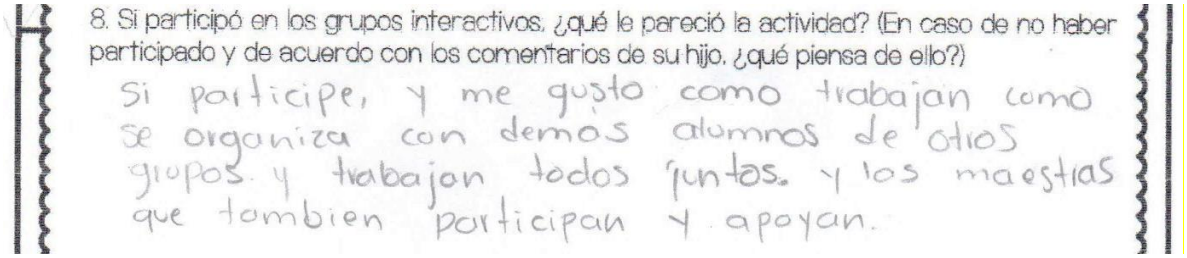

8. Si participó en los grupos interactivos, ¿qué le pareció la actividad? (En caso de no haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?)

Fue Una esperiencia bonita triste en mi caso Porque mi hijo estaba muy contento con mi presencia se ilusionaba Con todo el queria que fuera lo que hacen en clases y como se conporta es un momento para estar con ellos y espero que el prosimo ciclo sigan con las actividades.

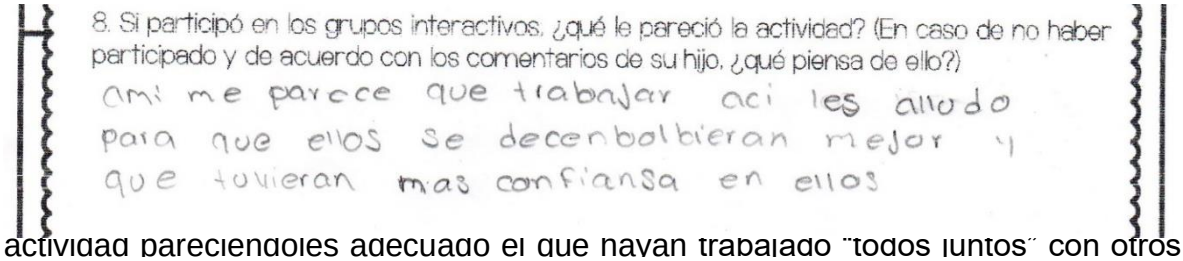
Artefacto 51. Entrevista a madre de familia. *La señora Mariela comparte qué fue para ella participar en los grupos interactivos. Fecha: 10/06/2020*

La opinión refleja que durante los grupos interactivos no solo el conocimiento se construye, sino también una realidad emocional que permea la experiencia y que, directa e indirectamente favoreció la consciencia emocional. La entrevistada concibió la actividad como un “momento para estar con ellos”, volviéndose así una revalidación del vínculo entre padres e hijos, hecho que considero necesario, pues como exponen Neufeld & Mate (2008) hoy más que nunca es primordial que los niños se abran al vínculo y desarrollen una cercanía emocional.

En otras entrevistas, resaltaron la participación de los diversos actores y de qué manera contribuyeron a que los alumnos tuvieran un mejor desenvolvimiento:


8. Si participó en los grupos interactivos, ¿qué le pareció la actividad? (En caso de no haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?)

Si participe, y me gusto como trabajan como se organiza con demos alumnos de otros grupos. y trabajan todos juntos. y los maestras que tambien participan y apoyan.


8. Si participó en los grupos interactivos, ¿qué le pareció la actividad? (En caso de no haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?)

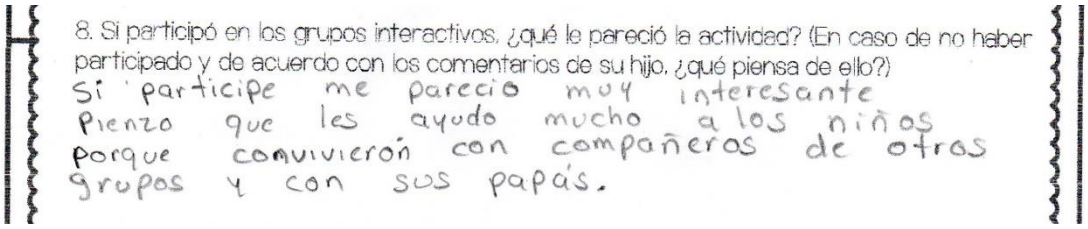
ami me paroce que trabajar aci les allodo para que ellos se decenbolbieran mejor y que tuvieran mas confiansa en ellos

actividad pareciendoles adecuado el que hayan trabajado ¨todos juntos¨ con otros

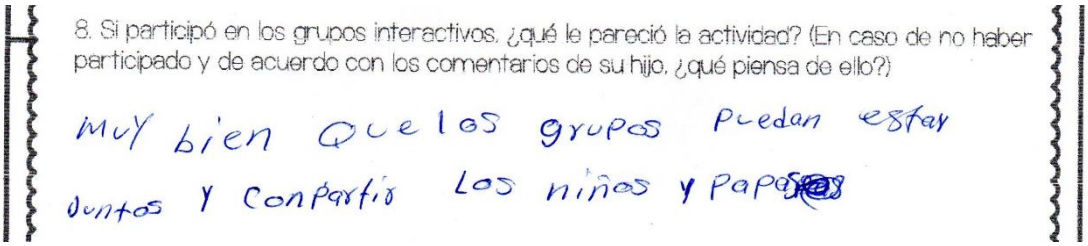
*Artefacto 52. Entrevista a padres de familia.* Los padres de familia refieren de qué manera ayudó la participación de otros actores. Fecha: 10/06/2020

habilidades sociales y personales como la consciencia de organización, el establecimiento del vínculo, la confianza en sí mismos y el servicio.

En otras entrevistas resaltaron la función de la actividad como un espacio para convivir y compartir:


8. Si participó en los grupos interactivos, ¿qué le pareció la actividad? (En caso de no haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?)

Si participe me parecio muy interesante Pienzo que les ayudo mucho a los niños porque convivieron con compañeros de otros grupos y con sus papás.

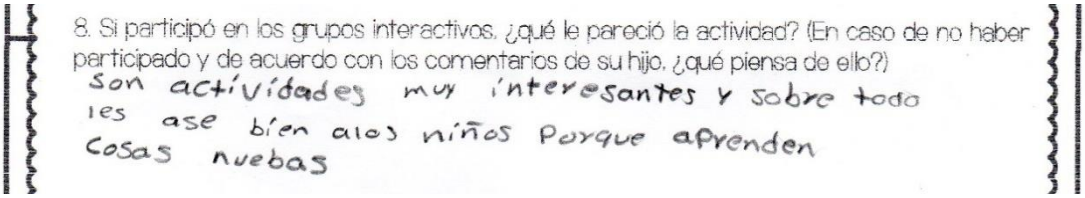

8. Si participó en los grupos interactivos, ¿qué le pareció la actividad? (En caso de no haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?)

Muy bien que los grupos puedan estar juntos y compartir los niños y papas

*Artefacto 53. Entrevista a padres de familia.* Las participantes resaltan que son espacios para compartir con otros niños y padres. Fecha: 10/02/2020

Para complementar lo dicho por los padres, la participación de compañeros de otros grados generó un ambiente de cohesión no solo con el grupo, sino en toda la escuela. Y aunque no mencionaron si había sucedido lo mismo entre ellos y otras familias, intuyo que a la larga esta organización de aula permite construir una red más sólida.

Finalmente, otros padres expresaron su deseo por participar, señalando que eran “excelentes actividades”, que les parecían “muy bien, muy bonitas”:


8. Si participó en los grupos interactivos, ¿qué le pareció la actividad? (En caso de no haber participado y de acuerdo con los comentarios de su hijo, ¿qué piensa de ello?)

son actividades muy interesantes y sobre todo les ase bien alos niños porque aprenden cosas nuebas

*Artefacto 54. Entrevista a padres de familia.* En este artefacto apreciamos la experiencia de los voluntarios y la opinión sobre las intervenciones. Fecha: 10/06/2020

Los grupos interactivos fueron un espacio de convivencia y una estrategia para el aprendizaje con “actividades muy interesantes”. Una de las maestras participantes mencionó que “las actividades captan el interés porque los niños aprenden el mismo tema en cuatro formas distintas, las interacciones hacen que los alumnos aprenden con otros y eso aumenta su autoestima” (J. Martínez, comunicación personal 10 de junio de 2020). Resumiendo, y respecto a la pregunta de investigación *¿cómo favorecen los grupos interactivos el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria?* se resalta que en los grupos interactivos:

> Se ponen en práctica diversas competencias (consciencia emocional, servicio, consciencia de organización, confianza en sí mismo,

establecimiento de vínculos) que generan un ambiente para convivir y donde se empleen actividades interesantes y diversas.

*Entrevista a alumnos.*

En la segunda parte del cuadernillo, coloqué fotografías de las intervenciones en cuatro fichas distintas que integraban las preguntas de la entrevista. El siguiente esquema resume las preguntas y la competencia a la que se le relacionó:

**Ficha No. 1 Optimismo**

- ¿Qué hubiera pasado si no hubiéramos invitado a los compañeros que te ayudaron en la actividad?
- ¿Cómo te sentiste cuando escribiste un comentario en el papel bond, a tus compañeros? Pregunta a tu familia qué es para ellos ser optimista y escríbelo abajo.

**Ficha No. 2 Transparencia**

- ¿Por qué es importante seguir las reglas en los juegos?
- Escribe tres cosas que te hayan gustado de esta actividad.

**Ficha No. 3 Conciencia de organización**

- ¿Cómo te sentiste que tus compañeros, mamás de tus compañeros y otros maestros te apoyaran en las actividades?
- Explícame por qué es importante organizarse cuando trabajas con otros.
- Escribe cómo te organizaste con tu equipo para elaborar la escultura.

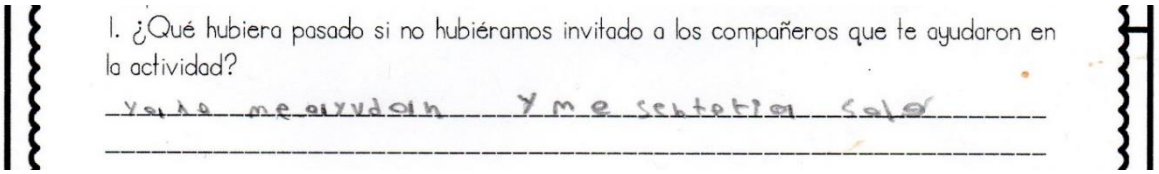
**Ficha No. 4 Empatía**

- ¿Por qué es bueno que los niños ayuden a los mayores y se ayuden entre ellos mismos?
- Escribe dos ejemplos donde hayas mostrado respeto durante esta y otras actividades.

*Figura 20. Esquema de entrevista.* Preguntas realizadas a los alumnos para conocer su opinión sobre los grupos interactivos. Se pidió a los niños dialogar con su familia las respuestas. Fecha: 10/06/2020

### a) Optimismo

En esta ficha y sobre la pregunta *¿qué hubiera pasado si no hubiéramos invitado a los compañeros que te ayudaron en la actividad?* Los alumnos hacen referencia a lo que significó la ayuda como una forma de orientación en las actividades pues de no haber estado: “no podrían hacer las actividades”, “no pudiéramos saber qué teníamos que hacer”; otros señalan desde sus capacidades como “no lo hubiera hecho bien” y “no hubiéramos aprendido más”; otras respuestas llaman mi atención por el sentido social que le atribuyen a la actividad:


1. ¿Qué hubiera pasado si no hubiéramos invitado a los compañeros que te ayudaron en la actividad?

No me ayudan y me sentiría solo

*Artefacto 55. Entrevista a los alumnos.* Arón escribe que "no me ayudaran y me sentiría solo". Fecha: 10/06/2020

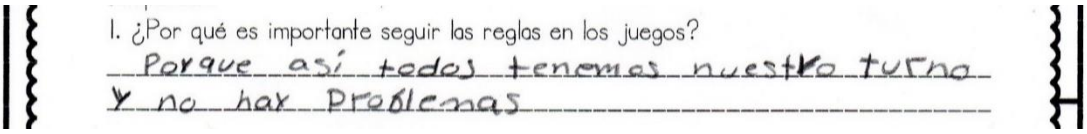
El alumno ve la actividad como un acompañamiento, esta perspectiva favorece el conceptualizar al aula como un espacio público donde “los niños pueden lograr una interacción responsable con otros adultos diferentes a sus padres y con otros niños distintos a sus hermanos para poder satisfacer el creciente sentido de sí mismos como personas independientes de sus familias” (Cohen, 2001, p. 48). Aunque algunos de ellos compartieron el espacio con sus familiares voluntarios, también se brindó la oportunidad de convivir con otras familias. Este acompañamiento responde a lo propuesto por Vygotsky (1979) en donde la interacción con los adultos genera apropiación de cultura en un plano interindividual que posteriormente se interioriza. Las conductas, actitudes y competencias que el alumno observó en convivencia con la diversidad de actores, posteriormente se verían replicadas en otros escenarios ya sin la supervisión de los adultos.

Sobre la pregunta *¿cómo te sentiste cuando escribiste un comentario positivo en el papel a tus compañeros?* La respuesta de todos los entrevistados fue positiva: “bien”, “muy feliz”, “orgulloso”, “muy bien”, “bien porque expresé lo que sentía”. Las respuestas corroboran su actitud durante las sesiones pues el clima del aula era de altas expectativas hacia ellos y otros. De acuerdo con lo escrito por los niños, concluyo que para favorecer el optimismo a través de los grupos interactivos:

> La invitación de agentes externos aporta seguridad a los niños para realizar las actividades, favoreciendo así, competencias personales como la confianza y el optimismo. Así mismo, se genera un ambiente de altas expectativas entre iguales mientras haya actividades en las que se expresen.

**b) Transparencia**

En la pregunta *¿Por qué es importante seguir las reglas en los juegos?* Los alumnos resaltaron “para no pelear”, “para evitar un accidente”, “porque si no seguimos las reglas el juego no vale”, “para jugar bien” y “para divertirnos todos igual, ganemos o perdamos”. Observo que dan especial importancia a los turnos tal como refiere el siguiente alumno:


1. ¿Por qué es importante seguir las reglas en los juegos?
Porque así todos tenemos nuestro turno y no hay Problemas

*Artefacto 56. Entrevista a los alumnos.* El alumno explica que la importancia de seguir las reglas y, por ende, ser transparente, facilita tener su turno. Fecha: 10/06/2020

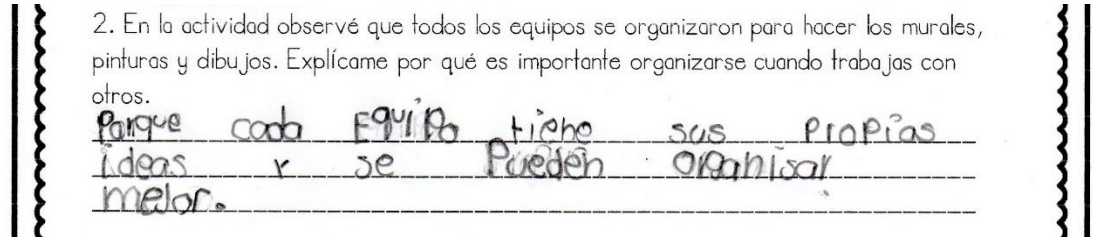
La opinión de los niños me permite entender la percepción que tienen sobre la transparencia; así como el papel que jugó la diversidad de estrategias, pues respecto a *las tres cosas que te hayan gustado de la actividad* la mayoría hizo hincapié en los juegos, “estar con mis compañeros”, “las plastilinas y pintar”. Otros profundizaron mencionando “que nos acompañaron nuestros papás, que convivimos con compañeros y en los juegos me divertí”. Inclusive en una entrevista realizada a Julissa en la primera intervención refirió que “me gustaría recortar y pegar y que mi mama ayudara” (conversación personal, 29 de noviembre 2019).

Una de las razones por las que esta organización del aula fue aceptada, es porque ofrece varias formas de aprender. Mis prácticas representaban una barrera para el aprendizaje, no comprendía que no eran mis alumnos los que debían rehabilitarse para cumplir con el currículum, sino el currículo el que debía de “adaptarse siendo flexible y relevante, más abierto” (Echeita, 2006, p. 86). Las respuestas de los niños me condujeron a comprender que para favorecer la transparencia a través de los grupos interactivos y alentar su participación:

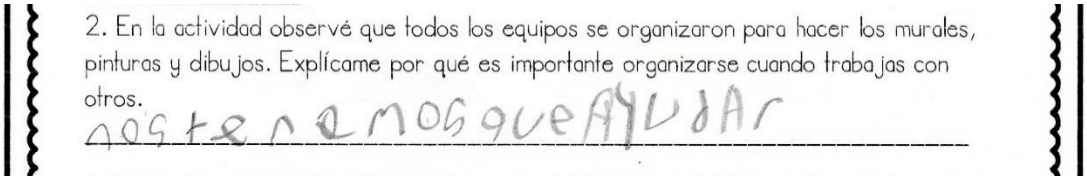
> Además de la diversidad de actores, las actividades en los grupos interactivos deben considerar diversidad de materiales y estrategias adecuadas a su edad e intereses, de esa manera se asegura su participación, pues cambia su costumbre de trabajar con lo mismo.

### c) Consciencia de organización

Sobre la conciencia de organización pregunté a los alumnos *¿Cómo te sentiste que tus compañeros, mamás de tus compañeros y otros maestros te apoyaran en las actividades?* Sus respuestas fueron “bien, porque trabajamos en equipo”, “feliz porque mis compañeros nos ayudaron a saber qué se sentía que hacer”, “contento de platicar con nuestros compañeros, maestros y mamás que vinieron a ayudarnos”, “feliz y alegre”. Sus opiniones reflejan emociones positivas resaltando valores como la solidaridad, la empatía y la convivencia. También pregunté por qué era importante organizarse cuando trabajaban con otros, a lo cual mencionaron que “para trabajar todos iguales”, “para que salga bien” y “porque si uno se organiza todo sale mejor y terminamos más pronto”, estas respuestas reflejan de qué manera los grupos interactivos incidieron en su perspectiva de lo que es la organización. Una evidencia más se observa en el siguiente artefacto:


2. En la actividad observé que todos los equipos se organizaron para hacer los murales, pinturas y dibujos. Explícame por qué es importante organizarse cuando trabajas con otros.

Porque cada Equipo tiene sus Propias ideas y se Pueden organisar melor.


2. En la actividad observé que todos los equipos se organizaron para hacer los murales, pinturas y dibujos. Explícame por qué es importante organizarse cuando trabajas con otros.

nos tenemos que AYUdAr

*Artefacto 57 Entrevista a los alumnos.* Los niños expresan por qué es importante organizarse cuando trabajan en equipo. Fecha: 10/06/2020

En la imagen superior, se lee que la alumna comprende la diversidad de ideas y que la organización es una forma de tomar acuerdos; la imagen inferior fue la respuesta de uno de los alumnos con menor nivel de competencias en el diagnóstico, regularmente no era incluido en las actividades y el haber participado lo motivó para asistir.

En el apartado, *escribe cómo te organizaste con tu equipo para elaborar la escultura* los alumnos señalaron que “tomaba las cosas [para] expresar las ideas de mis compañeros”, “unos recortando, otros pegando y otros escribiendo”, “hacíamos

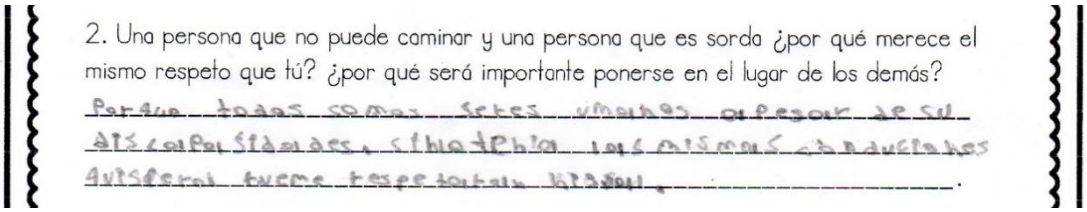
una votación entre mi equipo”, “unos hacen una parte, otros hacen otra…” y “primero todos teníamos muchas ideas y luego todos nos pusimos de acuerdo”. Derivado del análisis de las evidencias, puedo concluir que para favorecer la conciencia de organización a través de los grupos interactivos:

> Se deben de propiciar actividades en donde los niños puedan resolver problemas o retos que demanden la colaboración de todos, siendo claros sobre el propósito y el producto. Una propuesta de cómo trabajar en grupos interactivos sin privilegiar la competencia y atendiendo a los diferentes ritmos es mencionado por Rodríguez Navarro *et al* (2017) cuando sugiere la comprensión de las actividades como retos colectivos y no como tareas individuales.

**d) Empatía**

Finalmente, sobre la ficha de Empatía, pregunté *¿Por qué es bueno que los niños ayuden a los mayores y se ayuden entre ellos mismos?* Los niños respondieron que “para estudiar y saber”, “porque hay algunas cosas que no pueden hacer y así ellos nos ayudan en algunas cosas que no podemos hacer”, “para convivir", “porque es bueno que los niños aprendan de sus mayores y los mayores de los niños y que nos tengamos respeto”, “porque es bueno ayudar a los adultos para aprender de ellos y saber hacer” observo que entendieron que los adultos no lo saben todo y que también pueden aprender de sus iguales, también aceptaron que los adultos eran una fuente de ayuda. Me parece extraordinario que resalten el tema de la ayuda, pues es una manifestación de empatía, misma que, desde mi filosofía docente intento estimular. Es indispensable que desarrollen la capacidad de entender al otro, es en este entendimiento en el que abrimos canales de comunicación y relaciones sociales sólidas.

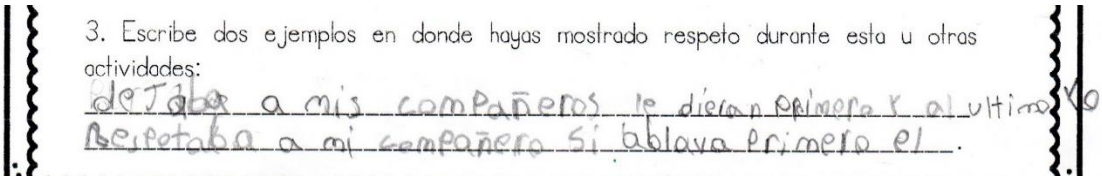
Acerca de la pregunta *Una persona que no puede caminar y una persona que es sorda, ¿por qué merecen el mismo respeto que tú? ¿por qué es importante ponerse en el lugar de los demás?* Identifiqué una respuesta que expresa lo que representa la empatía para los niños:


2. Una persona que no puede caminar y una persona que es sorda ¿por qué merece el mismo respeto que tú? ¿por qué será importante ponerse en el lugar de los demás?

*Artefacto 58. Entrevista a los alumnos.* Arón escribe "porque todos somos seres humanos a pesar de su discapacidad, si yo tuviera las mismas condiciones quisiera que me respetaran igual" (sic). Fecha: 11/06/2020

Este artefacto da cuenta de cómo Arón ha construido su concepto de empatía, concibiéndola como “ponerse en los zapatos del otro”, otra respuesta señala “porque nos puede pasar lo mismo”, “porque todos somos iguales”, “porque todos somos seres humanos”, “para que no los ofendan”, “porque podría pasarnos”. Hay diversas interpretaciones en lo que respecta a la empatía, por un lado, están quienes afirman que el respeto se merece por igual, independientemente de las condiciones que tengan las personas; y por otro, aquellas que son expresadas considerando que algún día puede pasarles. Cuando realicé esta pregunta me cuestioné si era correcto hacer referencia a las características físicas para evidenciar la diversidad, tal vez porque anteriormente así era como la pensaba. Actualmente reconozco que todos los niños son distintos, que no es necesaria un aula multicultural para comprender que tienen intereses, ritmos y formas aprender distintas.

El respeto fue un valor que también incluí en la entrevista. Para ello plantee el enunciado de *escribe dos ejemplos en donde hayas mostrado respeto durante esta y otras actividades,* el siguiente artefacto señala lo vivido por un alumno:


3. Escribe dos ejemplos en donde hayas mostrado respeto durante esta u otras actividades:

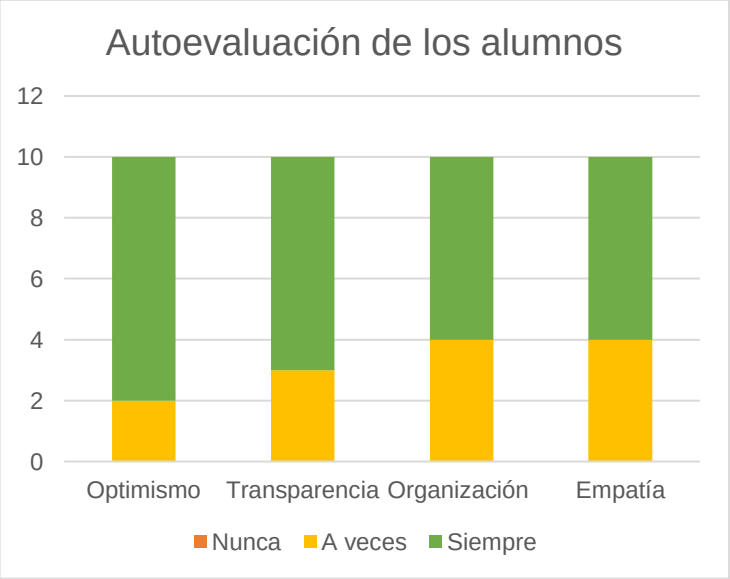
Lo elegí porque evidencia el proceso de desarrollo respecto a formas empáticas de participación y de organización. También uno de los maestros participantes compartió conmigo que “fue interesante observar cómo mis niños [sus alumnos de 5° y 6°] fueron muy amigables con tus alumnos, también me di cuenta

de que entre ellos son comprensivos, por ejemplo, con el material" (M. Medrano, conversación personal, 10/06/2020), así mismo en uno de los círculos de diálogo al final de la intervención Flor hizo énfasis en que lo que más le gustaba de trabajar en esa modalidad era ser ayudada por otros. De esta manera y respondiendo a la pregunta *¿cómo puedo favorecer la empatía a través de los grupos interactivos?* concluyo que:

> Fomentando relaciones de ayuda entre los alumnos, maestros y demás voluntarios, permitiendo que interactúen y que las actividades supongan un reto, pero que al mismo tiempo atiendan la diversidad de aprendizaje de los alumnos.

**Balance de la sesión: valorando la participación de mis alumnos y mi desempeño como investigadora.**

Después del exhaustivo análisis de las entrevistas, considero relevante describir cuáles fueron los resultados de la última parte del cuadernillo. En ésta integré una autoevaluación con distintas sentencias en las que los niños debían evaluar su regularidad. Cada una de las sentencias estaba relacionada con las habilidades personales y sociales que se trabajaron. A continuación, muestro los resultados, así como una evidencia del instrumento:



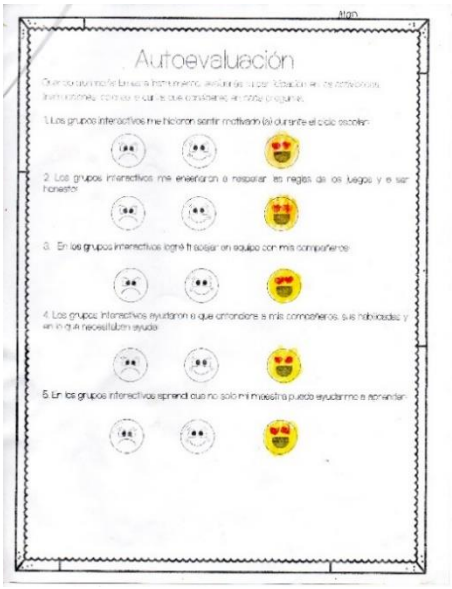



*Figura 21. Evaluación de los alumnos.* Resultados de la autoevaluación de los alumnos. A la derecha, una evidencia de un instrumento contestado por un alumno. Fecha: 28/06/2020

Las sentencias señalaban: *Los grupos interactivos me hicieron sentir motivado durante el ciclo escolar; los GI me enseñaron a respetar las reglas de los juegos y ser honesto; en los GI logré trabajar en equipo con mis compañeros; los GI ayudaron a que entendiera a mis compañeros, sus habilidades y cuando necesitaban ayuda* y *en los GI entendí que no solo mi maestra puede ayudarme.* Los resultados muestran un *muy buen* desempeño de los alumnos, la importancia que le dieron a la actividad favoreció no solo su desarrollo, también sus saberes conceptuales.

Observar los resultados me permite hacer un balance de esta intervención, reconociendo que, a pesar de las circunstancias, el apoyo de padres de familia contribuyó a cumplir con los objetivos de la investigación:

Tabla 20

*Evaluación de los objetivos de investigación del análisis No. 6*

| **Objetivos para el docente** | | **Objetivos para el alumno** | |
|---|---|---|---|
| Favorece el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos. | Analiza y reflexiona cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos y con la participación de diversos colaboradores de aprendizaje | Logren un avancen significativo en el desarrollo de sus competencias personales y sociales a través de grupos interactivos. | Participen en una activamente en los grupos interactivos para fortalecer sus competencias personales y sociales. |
| ***Muy bueno*** El diseño del cuadernillo favoreció que los actores reflexionaran sobre cómo contribuyeron los grupos interactivos. Sin embargo, no existió el espacio como tal. | ***Excelente*** El nivel fue excelente ya que se logró integrar las opiniones de los actores para ofrecer una visión más completa de la experiencia. | ***Excelente*** El logro fue excelente ya que los instrumentos reflejan que el trabajo con GI tuvo una repercusión en la inteligencia emocional de los niños y sus padres. | ***Muy bueno*** El nivel fue muy bueno puesto que participó la mayoría de estadística de grupo. |

Fue un reto trabajar a la distancia y hacer frente a una situación que nos colocó en la incertidumbre y vulnerabilidad. Nuestra vida cambió por completo y aquello a lo que denominamos normal tuvo que removerse para adaptarnos: nos dimos cuenta lo necesario que era el contacto humano, los círculos sociales y el un diálogo presencial. Vi con nuevos ojos mi aula, ya no como un espacio cotidiano sumergido en la rutina, sino un ambiente óptimo para desarrollarse y esa, creo yo, es la mejor justificación de la función de la escuela.

Un gran logro fue aprovechar el espacio para acercarme a las familias y conocer más sobre sus dinámicas, sin un ánimo de juicio o evaluación, comprendí desde mi tacto pedagógico que cuando te asignan un grupo también te asignan lo que viene detrás de cada niño: su familia. Cuando inicié la maestría mi percepción sobre los padres era distinta, tal vez porque no sabía cómo relacionarme con ellos. Ahora sé que no hay nada que no se pueda aprender y que haber redefinido las formas en las que los puedo involucrar asegura una práctica exitosa. Al conversar con ellos me di cuenta de que cada familia carga con sus propios conceptos, derivados de la experiencia, de sus sentimientos y de su cultura. No es la misión del docente entrar a sus hogares y “cambiar lo que piensan”, es, desde el aula, ofrecer las oportunidades para que las familias se cuestionen de qué manera están educando a sus hijos.

La mayor limitación en esta intervención fue, precisamente, no poder acceder a la opinión de los niños con mayor rezago. A pesar de que se les brindó la oportunidad, no fue hasta final de ciclo que pude conversar con sus padres. En ellos reconozco interés por el que sus hijos asistan a la escuela, pero al mismo tiempo una profunda tristeza y pocas expectativas de que trasciendan más allá de la secundaria. Por este motivo no puedo evitar preguntarme ¿qué papel juegan las expectativas de los padres en la construcción de una vida digna y merecedora para sus hijos? ¿cómo invitarlos a confiar en las capacidades de los niños y hacerles ver que su actitud contribuye a su autoimagen? Supongo que la respuesta solo puede encontrarse si todos, padres, alumnos y docentes, trabajamos juntos.

Me hubiese gustado enterarme a tiempo de la situación de aquellos niños que tenían dificultades en sus hogares, de esa forma hubiera sido más empática y hubiera evitado juzgarlos. Siempre quedan áreas por mejorar, pero confío en que mantener mi compromiso por seguir buscando las estrategias adecuadas que contribuyan a su desarrollo, tendrá su repercusión. Asumo la responsabilidad de mi profesión, identificando aquello que me gustaría mejorar como mi capacidad de liderazgo.

Esta investigación es relevante porque aporta una aproximación de cómo los grupos interactivos son un ambiente óptimo para favorecer la inteligencia emocional de los alumnos. En investigaciones anteriores se recalca el cómo las Actuaciones Educativas de Éxito aseguran una mejora de los aprendizajes, pero pocos aluden al aspecto socioemocional. El trabajo realizado me hace pensar el cómo mi papel de investigadora sobre mi propia práctica me condujo a explorar más allá de ella, a cuestionarme la relación entre el desarrollo y el aprendizaje; y definitivamente a acercarme al enfoque de inclusión.

Cada análisis me hizo reconocer la influencia del entorno como un factor que influye en el desarrollo de los alumnos, que puede determinarlo o no. Me gustaría retomar lo fundamental que resulta mantener la esperanza, pues tal como refiere Freire, ésta tiene su matiz en el ser humano que, al ser inacabado y consciente de esa inconclusión no podría moverse sin ella.

# Conclusiones

En este portafolio temático he mostrado el proceso de investigación para comprender cómo podía favorecer las competencias personales y sociales de un grupo de tercer grado. Pero, más allá de los hallazgos que definitivamente representan un valioso aporte al conocimiento pedagógico, se encuentra la transformación de mi práctica, un proceso vivido entre la delgada línea de mi vida personal y laboral que no puedo dejar fuera. Supuso un significativo cambio de conceptos, actitudes y prácticas que, de no haber sido cuestionadas seguirían replicando viejas creencias sobre el papel del docente, los padres de familia y la escuela.

A través de la investigación formativa y los espacios de reflexión en los que mi equipo de cotutoría me acompañó, cuestioné el concepto que tenía sobre la enseñanza y el aprendizaje develando que mi modelo se basaba en concepciones constructivistas que privilegiaban el trabajo individual, la reflexión personal y la evidencia escrita. Mi concepción de aprendizaje consideraba que éste dependía únicamente del desarrollo del niño y que el rol del docente era conducirlo a descubrir o construir sus recursos.

Al implementar los grupos interactivos y ante esta nueva concepción del aprendizaje, dejé de ver mi aula como un espacio cerrado en el que solo yo era la

responsable de enseñar. Redefiní el rol que tenían los padres y otros actores de la comunidad, viéndolos como una oportunidad de aprender. El modelo que sustenta los grupos interactivos me brindó una explicación más allá de lo pedagógico sobre por qué era indispensable invitar la comunidad al aula: como un acto democrático e inclusivo.

Ser una docente democrática e inclusiva es un compromiso que ha demandado cambiar mi actitud: reconocer la diversidad como un hecho natural, asegurar la participación, presencia y progreso de todos mis alumnos; trabajar con la comunidad, cuestionar el orden exclusor del sistema educativo y de mi práctica; gestionar grupos heterogéneos, expresar altar expectativas a todos mis estudiantes y fortalecer mi tacto pedagógico.

Al observar los resultados del diagnóstico que me llevaron a plantear la problemática, el análisis de éstos estaba sesgado por mi limitada concepción del aprendizaje. Sin embargo, el proceso de investigación y mis experiencias en las unidades académicas de esta Maestría ampliaron mi panorama para descubrir que el bajo nivel de competencias personales y sociales en los alumnos no era el problema; sino un síntoma de entornos poco favorables para su desarrollo. Este proceso me posicionó como una docente investigadora con la capacidad de indagar sobre su realidad educativa. Fue indispensable comprender y combinar dos metodologías de la investigación: por una parte, el ciclo reflexivo de Smyth para cuestionar mi práctica e identificar las barreras que obstaculizaban un ambiente óptimo. Por otra, acercándome a la metodología comunicativa crítica, dándome luz sobre cómo interpretar las interacciones en el aula y qué papel tomaban los investigados.

Para cumplir con los propósitos de investigación, videograbé mis intervenciones, posteriormente escribí los sucesos más significativos que tenían relación con situaciones críticas, creencias docentes y ritos de mi práctica; transcribí las interacciones en un cuadro de análisis comunicativo y clasifiqué en dos dimensiones: transformadora y exclusora. La información que obtuve la contrasté y completé con la opinión de los participantes: alumnos, colaboradores y padres de

familia. Es así como la conclusión general a la pregunta *¿cómo favorecen los grupos interactivos el desarrollo de competencias personales y sociales en un grupo de tercer grado de educación primaria?* es porque se basan en prácticas inclusivas donde existe diversidad de ayudas e inteligencias emocionales a disposición de los alumnos, se fomentan prácticas de solidaridad y compañerismo, lo que los vuelve ambientes óptimos para desarrollar la inteligencia emocional.

La evidencia me permite afirmar que se cumplió satisfactoriamente el propósito de la investigación logrando los siguientes resultados respecto a cada propósito: acerca de **favorecer el desarrollo de competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos***,* concluyo que se cumplió *satisfactoriamente* pues la diversidad de interacciones generadas por los colaboradores contribuyó a dicho desarrollo, una evidencia de ello se encuentra en las capturas de videograbación a manera de artefactos. Respecto al objetivo de **analizar y reflexionar cómo se desarrollan las competencias personales y sociales en alumnos de tercer grado a través de los grupos interactivos***,* último que lo cumplí *excelentemente* pues hice uso de herramientas metodológicas adecuadas a la temática de investigación, analicé las interacciones significativas e incluí la opinión de los participantes.

En cuanto al propósito de que **los alumnos lograran desarrollar, a través de grupos interactivos competencias personales y sociales que les permitan construirse como seres integrales** se cumplió *satisfactoriamente*, un argumento son los resultados de las evaluaciones que fueron superiores a las obtenidas el diagnóstico y quienes tuvieron un avance menor fue consecuencia de otros factores fuera del alcance de la investigación. Finalmente, el objetivo **de que lograran interacciones significativas para fortalecer sus competencias personales y sociales** se cumplió *excelentemente*, la atención personalizada de los colaboradores coadyuvó para que los niños aseguraran su participación, una evidencia de ello fue la cantidad de interacciones en las que se expresaron, ayudaron o motivaron a otros compañeros.

El proceso metodológico del ciclo reflexivo de Smyth y el protocolo de focalización de Allen (1988) permiteron identificar interesantes hallazgos sobre mi práctica; por ejemplo, en el primer análisis sobre la conciencia emocional, cuando pedí a los alumnos que completaran una frase a partir de una emoción, lo que les ayudó a cumplir con la tarea fue el diálogo y apoyo que proporcioné más que la reflexión individual sobre sus ideas previas. Otro hallazgo fue que, cuando les pedí que relacionaran objetos con una emoción, tuvieron un mejor resultado aquellos que lo hicieron en binas gracias a la socialización. Finalmente, descubrí que, aunque la primer intervención estuvo cargada de emociones y sentimientos de parte de los alumnos, la Comunidad de diálogo no fue un ambiente óptimo para fortalecer la conciencia emocional por dos razones: a) el trabajo y reflexión individual solo permitieron un acercamiento conceptual y b) las actividades no brindaron las interacciones para experimentar y expresar conscientemente las emociones. De manera general mi hallazgo fue identificar que el ambiente que generaba a partir de mi práctica no era óptimo para el desarrollo de las competencias personales y sociales.

Con relación a la temática y para profundizar el por qué los grupos interactivos son un ambiente óptimo, la evidencia señala que, para favorecer el **optimismo** el ambiente proporcionó experiencias positivas como:

a) Apoyo brindado por sus iguales y colaboradores para que se sienta valioso y seguro de compartir lo que piensa.
b) Interacciones de colaboración que den respuesta a sus necesidades.
c) Apoyo que potencialice la confianza y moldee altas expecativas.
d) Socialización de los productos para generar curiosidad entre pares.
e) La presencia de la familia en aula que la redefine como un soporte que se involucra y que tiene una carga emocional irremplazable en la infancia.

Respecto a la competencia personal de la **transparencia** y recordando que para favorecerla se utilizó una estrategia lúdica, los grupos interactivos generaron un ambiente óptimo a partir de ciertos factores como:

1. El moldeamiento de los colaboradores frente a las normas del juego.

2. La práctica de valores como la honestidad para disfrutar el juego.
3. La participación del voluntariado que adaptó las reglas del juego a través de ejemplos tomados del contexto.

Dichos factores contribuyeron a un ambiente con actitudes placenteras como el entusiasmo, la alegría, el optimismo, y la empatía.

Sobre las competencias sociales trabajadas y concretamente respecto a la **consciencia de organización** encontré que los grupos interactivos son un ambiente óptimo para favorecerla porque:

a) Se ponen en práctica diversas formas de organización previas a formas más complejas.

b) Los colaboradores cuestionan a los alumnos sobre lo que desean hacer permitiendo que asuman tareas dependiendo de sus habilidades.

c) La orientación de los adultos ayuda a transitar de formas simples a formas más complejas e inclusivas de organización.

d) Al realizar las actividades de forma colaborativa, se asume como un reto que motiva a los alumnos.

Finalmente, sobre la competencia social de la **empatía** me gustaría señalar que se evidenció a lo largo de las intervenciones gracias al interés y apoyo que mostraron los colaboradores de aprendizaje, pero en la intervención en la que se trabajó directamente, identifiqué que los grupos interactivos:

1. Generan microambientes con sus propios contextos emocionales que contribuyen a favorecer la empatía, siempre y cuando los sentimientos sean de aceptación y reafirmación hacia las actividades de los niños.
2. Los colaboradores brindan un soporte emocional a los alumnos mostrando interés por lo que están haciendo porque reafirman la actitud positiva de los niños hacia el trabajo. Esta actitud se replica en cadena cuando trabajan entre pares.

Los hallazgos son coherentes con lo propuesto por Vygotsky (1934) cuando señala que el aprendizaje sucede gracias a las interacciones entre los niños y un

experto. En esta investigación, hablaríamos de una alfabetización emocional generada cuando los voluntarios se involucraban en el aula y enseñaban multiples formas de organizarse, ser transparentes, ser optimistas y empáticos. Si un alumno carecía de un entorno así, podríamos decir que el aula compensaba esa carencia. Otra concordancia con la teoría fue lo estudiado en el proyecto INCLUD-ED (2009) acerca de las Actuaciones Educativas de Éxito, pues en él se señala lo beneficioso de esta organización de aula y el papel que juegan las altas expecativas. Al respecto corroboré por qué, quienes promueven el aprendizaje dialógico, las colocan como una visión primordial tanto en las familias como en los docentes: las altas expecativas pueden ser un punto de partida para favorecer la inteligencia emocional de los niños.

El impacto que tuvo la investigación en la mejora del área afectiva, puede evidenciarse en las gráficas comparativas de los resultados en cada intervención y el diagnóstico. En cuanto al aspecto académico, los alumnos tuvieron una mejor desempeño tanto en la asignatura de *Formación Cívica y Ética* como en las competencias comunicativas de *Español.* La asistencia de los alumnos que estaban en riesgo de deserción se aseguró en un 80% (Lista de asistencia 3° en archivo escolar, Ciclo 2019-2020) pues 4 de los 6 alumnos focalizados tuvieron una asistencia regular a partir de la estrategia. Aunado a ello, durante el confinamiento por COVID-19 y la necesidad de trabajar en casa, las madres manifestaron una expresión positiva de los GI refiriendo que la experiencia les había servido para saber cómo enseñarles a sus hijos.

Con base a los alcances que tuvo la investigación obtuve excelentes resultados ya que cumplí con los objetivos del docente y el alumno, reconstruí mi práctica y generé conocimiento pedagógico hacia la temática de estudio. Sin embargo, reconozco la existencia de limitaciones como el tiempo acortado por la suspensión de clases, ya que de haber continuado se hubiera atendido la gestión de conflictos e implementado el grupo de discusión con los participantes. Así mismo, el hecho de avanzar en la construcción del portafolio a medida que iba apropiándome de la metodología comunicativa crítica, impidió planificar la

investigación considerando a todos los actores desde un inicio. Intuyo que eso hubiera potencializado sus expecativas sobre los grupos interactivos y les hubiera permitido reconocer su poder de transformación en el aula.

En investigaciones futuras sería interesante conocer la relación entre la formación a la familia, las expectativas de los padres a los hijos y la educación socioemocional. Algo que identifiqué fue la resistencia de algunas familias por participar en los grupos interactivos. Este suceso no es novedad pues generalmente en donde se implementan Actuaciones Educativas de Éxito hay quienes se muestren renuentes por sus creencias hacia el sistema y sobre sí mismos, pero ¿qué efectos tendría trabajar la formación de la familia a la par de los grupos interactivos?

Como señalé anteriormente, 2 de los 6 alumnos focalizados no mejoraron su nivel de competencias y continuaron asistiendo de manera irregular. Esto me hizo reflexionar sobre cómo ciertos factores sociales, económicos y culturales colocan en serias desventajas a muchas familias: la mayoría de ellas de quienes más necesitan ir a la escuela. Y aunque sé que esos factores no tienen porque ser determinantes, entiendo que el entorno puede representar una barrera que muchos docentes replicamos en nuestras aulas, impidiéndoles recibir una educación de calidad. Es por eso que esta investigación me ayudó a comprender que la inclusión debe de enseñarse en la escuela: no como un enfoque de enseñaza, sino como una búsqueda de una mejor calidad de vida.

## Visión prospectiva: Transformación de mi práctica educativa: sendero que conduce a una comunidad en el aula, inclusiva, libre, abierta y democrática.

El tiempo pasa rápido cuando el trayecto se disfruta. Hace dos años no dimensionaba los resultados a los que llegué hoy, ni vislumbraba el ser humano en el que me convertiría. Hablar del futuro siempre ha sido un tema delicado porque me acostumbré a vivir en las expectativas del aquí y el ahora; casualmente, al escribir este último apartado atravieso una etapa en la que otros ciclos se cierran. Este suceso me exige considerar nuevos horizontes con el propósito de seguir creciendo como persona y como docente. Estudiar un posgrado ha sido una de las mejores decisiones de mi vida, no solo me permitió replantearme lo que hacía en el aula, también me ayudó a clarificar el camino que quiero tomar respecto a mi vida profesional.

Investigar cómo es un ambiente óptimo para el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos me proporcionó interesantes hallazgos sobre la temática e indudablemente sobre mi práctica. Al leer articuladamente cada uno de los capítulos me siento satisfecha, pero a la vez emergen nuevas incógnitas que debo seguir trabajando y que la investigación no pudo completar: ¿con qué temas y actividades podría motivar a los padres de familia para que se involucren en la educación de sus hijos? ¿de qué manera puedo plantear esa resistencia como una oportunidad de aprender y mejorar los sistemas de crianza? ¿cómo puedo fortalecer mi compromiso con la inclusión

Con relación al primer cuestionamiento, distingo como un reto el superar la cantidad de padres que participaron en este trabajo académico; sensibilizarlos

sobre lo benéfico que es, para el desarrollo de los niños, ver a sus familiares en el aula. No puedo dejar de lado la manera en la que inciden diversos factores económicos y sociales en asegurar su participación, pero confío en que las estrategias adecuadas pueden hacerlo posible. Inherente a ello veo indispensable el fortalecer mi capacidad de diálogo, convencimiento y liderazgo, pues son habilidades necesarias para cumplir este reto.

En referencia al segundo cuestionamiento, esta investigación me mostró cómo los sistemas de crianza influyen en la salud emocional de los niños: los roles que asume cada integrante, la calidad de los vínculos y, sobre todo, las expectativas que tienen sobre ellos. Lo considero un reto, porque en cuanto no se creen espacios en el aula para dialogar lo que las familias piensan sobre sí mismas, el trabajo en el aula desde un enfoque emocional sería un contenido más sin ningún punto de profundidad. No quiere decir que la escuela se vuelva una especie de terapia familiar, sino una red de apoyo para comprender que el proceso de aprendizaje requiere confiar en sus hijos y en la posibilidad de mejores futuros.

Respecto a cómo fortalecer mi compromiso con la inclusión, advierto en ella un largo camino por recorrer. Sin pensarlo, la estrategia que elegí para atender mi problemática me condujo hasta la inclusión y al ser una nueva forma de ver la enseñanza, destapó una serie de prácticas que solo pueden corregirse en el aula. Es fundamental seguir deconstruyendo muchas de las creencias que limitaban mi actuar: desde el interior de mi aula quisiera seguir trabajando mi tacto pedagógico, mi tolerancia y comprensión hacia la infancia; también me gustaría que mi aula fuera un espacio abierto, democrático e interactivo.

Los retos que señalé anteriormente cobran relevancia al colocarse como una realidad deseable a la que quiero llegar. Son el punto de partida para otra concepción de la escuela pensada como una comunidad de aprendizaje. Sin duda, uno de mis mayores descubrimientos teóricos fue el acercarme al aprendizaje dialógico, mismo que es considerado por varios autores como una metodología activa (Echeita, 2006) y como el rumbo que deben tomar las instituciones para atender a las sociedades del futuro (Morín, 1999).

Implementar los grupos interactivos significó comprender su naturaleza a través del aprendizaje dialógico y sus principios. No hay mejor institución que una en la que se valore la inteligencia cultural de sus usuarios, en la que se consense basados en el diálogo igualitario y la cual vea a la educación como un acto de transformación. La realidad deseable es un espacio en el que los niños se sientan seguros, en el que se fomente la solidaridad y se valore la diferencia. Estos valores y principios deben estar presentes en mi aula, en la diversificación de actividades, en mi lenguaje y en mi filosofía.

Un punto innovador lo encuentro en la alfabetización emocional. En una de las Unidades Académicas discutíamos sobre las consecuencias que acarrea el poco reconocimiento de nuestras emociones y sentimientos. La autora Fernández-Coto (2014) señalaba que, cuando los seres humanos no educan sus emociones, una parte primitiva de nuestro cerebro toma el control y generalmente así comienzan las guerras. Algo similar sucede cuando los niños conviven con ambientes hostiles, su capacidad de empatía se limitada y puede suceder lo anterior. El mundo ya es demasiado violento por sí mismo, pero si mi aula puede ser un ambiente donde la paz, la solidaridad y la empatía direccionen nuestro actuar, necesariamente el trabajo con las emociones debe ser la base para crearlo. La forma en la que puede realizarse, es reconociendo lo que los niños sienten e inclusive lo que nosotros como docentes sentimos, involucra fomentar una de las competencias personales: la transparencia. Ver a los niños como lo que son, seres humanos que necesitan profunda comprensión, cariño y paciencia.

Veo como una meta personal que, en cada aula y grupo del cual sea responsable, deba de generar un sentimiento de comunidad: con los niños, sus familias, sus cohabitantes y sus otros maestros. Esto me conduciría a pensar que hay otro mundo posible, donde se realicen prácticas más dignas para quienes están en desventaja (Echeita, 2006). Esta percepción no puede ir desligada de la democracia, pues a final de cuentas la perspectiva de inclusión conduce precisamente a ese camino.

Algunas ideas que quisiera seguir indagando, en el marco de los hallazgos de esta investigación, son: la forma en la que se organizan curricularmente las escuelas para trabajar bajo un enfoque de inclusión y con atención a la educación socioemocional; qué sucede en contextos con factores más complejos que las comunidades rurales con relación a los sistemas de crianza y las formas de interacción de las familias; el papel del docente como gestor de espacios democráticos; el liderazgo de los maestros para gestionar los recursos que poseen las instituciones, etc. Considero que estos planteamientos abren el panorama para explorar más allá de lo encontrado, siempre con el propósito de mejorar la calidad de la educación que otorgo a mis alumnos.

## Un futuro lleno de altas expectativas.

Me asusta un poco preguntarme ¿qué será de mí? ¿lograré lo que quiero? ¿a qué obstáculos me enfrentaré? Me causa agobio. Pero al mismo tiempo entiendo que es parte de la vida enfrentarse a la incertidumbre y no se trata de evadirla, sino de aprender de ella. Este momento debe ser un parteaguas para decidir qué quiero y cómo me vislumbro después de este gran paso. A primera instancia, me gustaría creer que mi futuro está lleno de aprendizaje, me veo como una profesional de la educación preparada, comprometida y crítica. Intuyo que mi futuro se encuentra en la formación de docentes y en el desarrollo de proyectos educativos en los contextos rurales; me visualizo como una investigadora ética, responsable y audaz.

El docente que aspiro a ser es un ser humano comprometido con la vida y con la capacidad de aprender tanto de sus experiencias personales como de lo teórico; ofrecer al mundo lo que vaya aprendiendo y con la sabiduría necesaria para acompañar a sus estudiantes en este pequeño momento de la historia llamado vida. Seré un agente de cambio que movilice, modifique, cambie, transgreda, que cree sinergia; una influencia significativa y necesaria para que, quien se cruce conmigo, encuentre la respuesta para transformar su vida.

De manera concreta, me gustaría estudiar un doctorado en México o fuera del país; seguir aprendiendo sobre las Comunidades de Aprendizaje, colaborar con

los maestros y maestras que han implementado Actuaciones Educativas de Éxito y que han consolidado un vasto grupo a lo largo de Latinoamérica; compartir mis experiencias en este portafolio a través de la publicación académica; tener mi propio espacio para compartir las experiencias del docente, como un programa de radio o una columna en un periódico. Pero, por encima de todo, estar presente en mi aula, convivir con mis niños y aprender de ellos.

Han sido dos años de intensidad cognitiva y afectiva, las recompensas han sido valiosas, pues me alegra haber estudiado un posgrado con este nivel de profundidad casi al inicio de mi vida profesional. No cabe duda de que los desafíos que el mundo trae consigo serán inmensos, pero eso no me quita la oportunidad de soñar en lo que puedo contribuir y mejorar. Decía Eduardo Galeano que las utopías servían para avanzar y después de este proceso pienso que una educación democrática, libre e inclusiva; una educación en comunidad es precisamente mi utopía. Caminar hacia ella, involucra asumir mi responsabilidad como agente transformador, capaz de generar cambio y consciencia.

Referencias

Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva educacional* , 11-24.

Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., & Zubillaga del Río, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción. *DUALETIC*.

Álvarez Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir.* Madrid: Morata.

Álvarez-Álvarez, C., & Puigdellívol-Aguadé, I. (septiembre-diciembre de 2014). Cuando la comunidad entra en la escuela: un estudio de casos sobre los grupos interactivos, valorados por sus protagonistas. *Revista de Currículum y Formación del profesorado, 18*(3), 239-253. Recuperado el 18 de Enero de 2020

Ambrona, T., López-Pérez, B., & Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía, 1*(23), 39-49.

Aubet, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información .* Barcelona: Hipatia editorial.

BECENE. (2019). *Orientaciones académicas para la elaboración del porfatolio temático .* San Luis Potosí.

Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 135-151.

Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 25-48.

Cabrera Albert, J. S. (1997). El aprendizaje visto desde los estilos de aprendizaje. En *Enciclopedia de psicopedagogia.* Pinar del Río, Cuba: Océano.

Carbonel, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela.* Madrid: Morata.

Carbonell, J. (15 de marzo de 2017). *Pedagogías del Siglo XXI.* Obtenido de Las 10 conexiones del cambio educativo : https://eldiariodelaeducacion.com/pedagogiasxxi/2017/03/15/las-10-conexiones-del-cambio-educativo/

Carreón, R., López, G., Padros, M., & Ramis, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in psychology*.

Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo del futuro .* España: Wolters Kluwer.

Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educaré, 19*, 1-32.

Castro Sandúa, M., Gómez González, A., & Macazaga López, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física . *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 174-179.

Cohen, D. H. (2001). *Cómo aprenden los niños.* Fondo de Cultura Económica .

*Comunidad de aprendizaje*. (mayo de 2020). Obtenido de Actuaciones Educativas de Éxito : https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito

Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia.* Buenos Aires: Noveduc.

CREA. (2018). *Formación en Comunidades de Aprendizaje. Formación de familiares y formación dialógica del profesorado. Modulo 9. .*

Díez, A. M. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva.* Ediciones Aljibe.

Dirección General de Planeación, P. y. (3 de Mayo de 2019-2020). *Sistema de captura del formato 911.* Obtenido de http://www.f911.sep.gob.mx/2019-2020

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.* narcea.

Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), 91-103.

Elboj Saso, C., Puigdellívol Aguadé, I., Soler Gallart, M., & Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación .* Barcelona: GRAÓ.

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo . *Revista Electrónica EDUCARÉ*, 285-301.

Elías, R., & Molina, J. (2005). La deserción escolar de adolescentes en Paraguay. *Instituto de Desarrollo*.

Extremera, A., & Fernández-Berrocal, P. (2003a). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista iberoamericana de Educación*, 1-12.

Extremera, A., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1-17.

Felcha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Fundación infancia y aprendizaje*, 157-169.

Fernández, E. (2015). Evaluación en los grupos interactivos: transformación de habilidades académicas y sociales. *IKASTORRATZA. e-Revista didáctica* , 31-46.

Fernández-Coto, R. (2014). *Cerebrando las emociones.* Bonum.

Ferrada, D., & Flecha, R. (2008). El aprendizaje dialógico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos, XXXIV*(1), 41-61.

Flecha, R., Vargas, J., & Dávila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en las ciencias sociales: la investigación Workaló. *Lan Harremank*, 21-33.

Focault, M. (1970). *El orden del discurso .* Austral.

Freire, P. (1970). *Pedagogia del oprimido .* Río de Janeiro: Continuum.

Gajardo Aguayo, J., Ulloa Garrido, J., & Bail Kröyer, O. (2017). Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: una oportunidad de aprendizaje profesional docente. *LIDERES EDUCATIVOS. Centro de liderazgo para la mejora escolar*.

García Carrión, R., Molina Roldán, S., Grande López, L. A., & Bulsón Valdez, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y diversas Personas adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 10*(1), 115-132. Recuperado el 16 de enero de 2020

García, R., Mircea, T., & Duque, E. (2010). Socio-cultural Transformation and promotion of learning. *Revista psicodidáctica* , 207-222.

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Bantam Books.

Gómez, A., Siles, G., & Tejedor, M. (2012). Contribuyendo a la Transformación Social a través de la Metodología Comunicativa de Investigación. *Qualitative Research in Education* , 36-57.

Gómez, J., Flecha, R., Sánchez, M., & Latorre, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica.*

Gómez-González, A., & Diez-Palomar, J. (2009). Metodología comunicativa crítica: Transformaciones y cambios en el Siglo XXI. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 103-118.

González Hermosell, J. d., & González Pérez, M. G. (2011). La inteligencia emocional y su práctica educativa con alumnos de 1° de educación primaria, profesores y padres. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology, 1*(1), 353-360.

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Educ Med Super, 1*(15).

INCLUD-ED, C. (2009). *Actions for success in schools in Europe.* Brussels: European Commission.

INEE. (2019). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.* Obtenido de La educación obligatoria en México. Informe.

INEGI. (03 de 09 de 2019). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de Población: https://www.inegi.org.mx/temas/estructura/default.html#Mapas

Juárez-Bolaños, D. (2017). *Sinética. Revista Electrónica de Educación.*(49).

Lipman, M. (1998). *Filosofía en el aula.* Madrid: De la torre.

López, M. (Febrero de 2008). La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Psicología sin fronteras, 3*(1), 16-19.

Luchetti, E., & Berlanda, O. (1998). *El diagnóstico en el aula.* La Plata, Argentina: MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.

Luciano, G., & Marín, L. (2012). El sentido y la práctica de rituales escolares en contextos de pobreza. Un acercamiento a la problemática en una escuela urbano-periférica de la ciudad de San Luis. *Argonautas*, 105-122.

Luna Valencia, C. E. (2001). La comunidad de diálogo: un espacio de libertad e igualdad en el pensamiento. Bogotá, Colombia: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de filosofía.

Manen, M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza.* Páidos Iberica Ediciones.

Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes.* Madrid: Alianza.

Meneses Montero, M., & Monge Alvarado, M. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico . *Perspectivas en psicología* .

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 149-178.

Monereo, C., & Monte, M. (2011). Capítulo 1. Incidentes críticos: una mirada al otro que soy yo. En *Docentes en tránsito. Análisis de indicentes críticos en secundaria.* Bárcelona: Graó.

Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro .* UNESCO .

Muntaner, J. J., Pinya, C., & De la iglesia, B. (2013). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 18*(1), 141-159.

Muñoz Silva, A. (2005). La familia como contexto de desarrollo infantil. Dimensiones de análisis relevantes apra la intervención educativa y social. *Portularia*, 147-163.

Natura, I. (03 de Febrero de 2020). *Comunidades de aprendizaje*. Obtenido de Actuaciones Educativas de Éxito : https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/actuaciones-educativas-de-exito

Neufeld, G., & Mate, G. (2008). *Regreso al vinculo familiar.* Hara Press.

Nuñez, J. M., & Salinas, S. C. (2016). Educación inclusiva: retos y perspectivas. *Eje central*, 46-61.

OEI, O. d. (2010). *2021. Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Madrid, España: Cudipal. Obtenido de https://www.oei.es/historico/11metas2021.php

Oliver, E., & Gatt, S. (2010). De los actos comunicativos de poder a los actos comunicativos dialógicos en las aulas organizadas en grupos interactivos. *Revista signos, 43*(2), 279-294.

Ordoñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M., & Rodríguez-Santero, J. (enero de 2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 71-91.

Palacios, J., & Moreno, M. (1994). Contexto familiar y desarrollo social. En M. J. Rodígo, *Contexto y desarrollo social* (págs. 157-188). Madrid: Síntesis.

Ponce Morales, M. A. (diciembre de 2017). Grupos interactivos en educación universitaria: Estrategia orientada al éxito para el aprendizaje con sentido. (U. d. Zulia, Ed.) *Opción, 33*(84), 404-439.

*Programa Marco*. (31 de Marzo de 2020). Obtenido de Comunidades de aprendizaje: https://comunidadesdeaprendizaje.net/investigacion/includ-ed/

Retana, G. (Enero-Junio de 2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación, 36*(1), 97-109.

Rodríguez Navarro, H., García Monge, A., & Rubia-Avi, M. (Junio de 2017). Análisis de las interacciones en entornos comunicativos de aprendizaje. Estudio de un grupo de escolares 4° curso de Educación Primaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10*(1).

Rodríguez, K. (02 de 11 de 2019). Abandonan escuela 5 millones de niños en sexenios de Peña y Calderón. *El Universal*. Recuperado el 2019 de 12 de 04, de https://www.eluniversal.com.mx/nacion/abandonan-escuela-5-millones-de-ninos-en-sexenios-de-pena-y-calderon

Sánchez-Oñate, A., Reyes-Reyes, F., & Villarroel-Herníquez, V. (2016). Participación y expecativas de los padres sobre la educación de sus hijos e una escuela pública. *Estudios pedagógicos, XLII*(3), 347-367.

Schein, E. H. (1985). *Cultura organizacional y liderazgo.* San Francisco, California: Jossey Bass.

SEP. (2011). *Formación Cívica y Ética. Tercer grado.* México: SEP.

SEP. (2011). *Plan y programa de estudios. Tercer grado.* D.F.: Secretaría de Educación Pública.

SEP. (2016). *Fines de la educación del Siglo XXI.* SEP.

SEP. (Agosto de 2019). Consejo Técnico Escolar. Sesión ordinaria. *Primera sesión ordina*. México: SEP. Obtenido de Consejo Técnico Escolar. Primera sesión ordinaria: https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201909/201909-RSC-XSqkzUUELB-GuaCTE1aSESION2019-20VF.pdf

SEP. (agosto de 2019). El camino para construir la Nueva Escuela Mexicana. Ciudad de México, México. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1nVA1bnan76c3sIxZ8xuJxIGIDQYB_I2L/view

SEP. (noviembre de 2019). Familias diversas y valiosas. *Buenas prácticas para la nueva escuela mexicana. Escuela y familias dialogando* .

SEP. (06 de 05 de 2020). *La escuela es nuestra*. Obtenido de https://sep.gob.mx/dgticDatos/LEEN/escuelas.html#:~:text=Este%20Progra

ma%20busca%20que%20con,educaci%C3%B3n%20que%20reciben%20nuestros%20hijos.

Slee, R. (15 de enero de 2018). La educación inclusiva es una herramienta para construir la democracia . (C. B. Inclusiva, Entrevistador)

Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 2*(40), 2-9.

Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 275-300.

Tomas, J., & Almenara, J. (2008). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky. *Master en psicopedagógica*.

Trujillo Flores, M. M., & Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*(25).

UIL. (2017). *El aprendizaje basado en la comunidad para el desarrollo sostenible.* (UNESCO, Ed.) Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247569_spa

UNESCO. (2017). *La UNESCO Avanza. La Agnda 2030 para el Desarrollo Sostenible .* Francia : Oficina de Planificación Estratégica . Obtenido de Objetivos de desarrollo sostenible. La UNESCO Avanza. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Hanoi/2030_Brochure_SP.pdf

Unidas, O. d. (21 de Octubre de 2015). *Resolución aprobada por la Asamblea General. Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.* Obtenido de United Nations Conference on Trade and Development: https://unctad.org/meetings/es/SessionalDocuments/ares70d1_es.pdf

Valenzuela-Santoyo, A. d., & Portillo-Pañuelas, S. A. (2018). La inteligencia emocional en educación primaria y su relación con el rendimiento académico. *Revista Electrónica Educaré, 22*(3).

Valls Carol, M. R. (1997). Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para l sociedad de la información. *Universitat de Barcelona*.

Valls Carol, M. R. (1997). Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para l sociedad de la información. *Universitat de Barcelona*.

Valls, R., Bulsón, N., & López, I. (2016). Grupos interactivos. Interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Padres y maestros*(367).

Vygotsky, L. (1934). *Pensamiento y lenguaje* (Segunda ed.). Páidos Ibérica.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grijalbo .

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance . *Chindren and Youth Service Review*, 961-975.