



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA**

**ADAPTACIÓN DEL ENFOQUE DE COMUNIDAD A UN TALLER SOBRE  
IDENTIDAD EN LA ASIGNATURA DE FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA A NIVEL  
SECUNDARIA**

**REPORTE DE EXPERIENCIA PROFESIONAL  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRO EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:  
JORGE ARTURO CAMARENA ROMANO**

**TUTORA PRINCIPAL**

**DIRECTORA: Dra. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS (FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA)**

**MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR**

**REVISORA: Dra. ALEJANDRA VALENCIA CRUZ (FACULTAD DE PSICOLOGÍA)**

**TUTORA EXTERNA: Dra. YUNUEN IXCHEL GUZMÁN CEDILLO (FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA)**

**JURADO: Dra. ILEANA SEDA SANTANA (FACULTAD DE PSICOLOGÍA)**

**Dra. MARÍA ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ (FACULTAD DE  
PSICOLOGÍA)**

**MÉXICO, D. F. SEPTIEMBRE 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

**Mis reconocimientos y agradecimientos a:**

**Todas las personas de la escuela**

**secundaria que hicieron posible**

**el presente trabajo.**

**Mi familia**, que siempre me impulsa a dar lo mejor de mí y me ha apoyado en todo momento.

**Rosy**, por tu acompañamiento tan cercano que hizo de mi estadía en la maestría un periodo de aprendizaje y crecimiento personal.

**Yun**, por tus críticas constructivas y compañerismo.

**A todas mis profesoras y compañer@s de la maestría**, porque gracias a ustedes hoy soy un profesional más preparado y una mejor persona.

## Índice

Introducción.....	3
1- Situación actual de la enseñanza en Formación Cívica y Ética en México.....	5
1.1. Trasfondo social, político y educativo para la formación cívica y ética en México.....	6
1.2. Realidades y retos para la formación cívica y ética de estudiantes mexicanos.....	12
1.3. Enfoques pedagógicos para la formación cívica y ética.....	17
2- El aprendizaje desde la noción de comunidad: definición, diseño y experiencias sobre su aplicación.....	22
2.1. Definición y características de las comunidades de práctica.....	22
2.2. Aspectos a considerar en el diseño para el aprendizaje.....	26
2.3. Experiencias de desarrollo de comunidades de aprendizaje en secundaria.....	31
3- Estudio 1: Evaluación de la dinámica de clase de un grupo de tercero de secundaria de una escuela pública en la materia de Formación Cívica y Ética.....	38
3.1. Contexto del problema a abordar.....	38
3.2. Justificación y pregunta de investigación.....	39
3.3. Método.....	39
3.4. Análisis de resultados.....	41
3.5. Contexto del grupo a partir de la evaluación de su dinámica.....	49
4. Estudio 2: Diseño, aplicación y evaluación de un taller que adecua la noción de comunidades de práctica a una situación de aprendizaje en un grupo de tercero de secundaria, en la materia de Formación Cívica y Ética.....	51
4.1. Diseño.....	51
4.2. Descripción de la aplicación.....	71
4.3. Valoración de revistas y trabajo en equipo.....	77
4.4. Análisis de resultados.....	82
Conclusiones.....	130

Referencias.....	134
Anexos.....	138

## Introducción

Actualmente en México se presenta un mayor énfasis en el reconocimiento de nuestra nación como un mosaico de diferentes expresiones culturales que deben abrirse a la convivencia y entenderse como parte de un contexto cada vez más globalizado.

Ante tal diversidad cultural se muestra prioritaria la formación de ciudadanos con un sentido de desarrollo personal y social crítico que les permita ser proactivos en el desenvolvimiento de una ciudadanía democrática sobre la cual se define nuestro sistema político.

La educación básica es una de las principales herramientas con que cuenta el Estado para fortalecer la democracia a partir de la formación de los ciudadanos, lo cual se ve en el peso que dan a este respecto en las propuestas planteadas dentro de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) para la materia de Formación Cívica y Ética.

En general, la materia de Formación Cívica y Ética busca que los alumnos “se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida” (SEP, 2011b). Esto permite dar cuenta de una intención curricular dirigida al desarrollo integral del individuo que en muchos casos aún busca conformarse en realidad.

Dado que la enseñanza basada en la adquisición de contenidos no es suficiente para una formación moral y ciudadana de los alumnos a un nivel que impacte en sus vidas de manera integral, resulta importante explorar nuevos modos de impartir la asignatura de Formación y estudiar cómo pueden integrarse dentro de situaciones escolares cotidianas. Partiendo de esta necesidad, el presente trabajo se muestra como una propuesta de diseño, aplicación y evaluación de un taller que tuvo como objetivo adecuar las ideas de Wenger sobre comunidades de práctica a una situación de aprendizaje, con un grupo de alumnos de tercero perteneciente a una secundaria pública, mediante la elaboración de revistas sobre el tema de identidad en la materia de Formación Cívica y Ética.

Para el logro del objetivo planteado se requirió iniciar con la contextualización de la situación actual de la enseñanza en Formación Cívica y Ética en México, tema que constituye el primer apartado del presente trabajo.

Posteriormente, en el segundo apartado se analiza el enfoque de comunidad desde la noción de Wenger, para conocer lo que implica el diseño de una situación de aprendizaje desde esta perspectiva, así como para tener más claridad de sus alcances y limitaciones.

El tercer apartado consta de un primer estudio en donde se evaluó la dinámica de clase de un grupo de tercero de secundaria de una escuela pública en la materia de Formación Cívica y Ética.

Finalmente, el cuarto apartado se conforma por el diseño, aplicación y evaluación del taller que se realizó con el mismo grupo con el cual se efectuó el primer estudio.

## **1- Situación actual de la enseñanza en Formación Cívica y Ética en México**

El presente apartado refiere la situación en la cual actualmente se enmarca la formación cívica y ética en México dentro del plano educativo. Su intención es dar a conocer el contexto de la materia de Formación Cívica y Ética (FCyE) desde tres ejes que constituyen los temas que serán retomados en el siguiente orden:

1. Trasfondo social, político y educativo para la formación cívica y ética en México.
2. Realidades y retos para la formación cívica y ética de estudiantes mexicanos.
3. Enfoques pedagógicos para la formación cívica y ética.

El primer eje permite conocer en qué medida la educación es un espacio para la conformación personal, pero también para la reproducción, transformación y cambio de ideales sociales. En este eje se retoma el avance en reformas educativas que han derivado en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), desarrollándose los principales planteamientos de esta reforma, especialmente en lo referente al programa de la asignatura de FCyE.

El segundo eje brinda una perspectiva de las dificultades que profesores y alumnos han encontrado para cumplir los propósitos de la RIEB en formación cívica y ética. Retoma algunas líneas de acción que son planteadas como retos en la medida que no se han realizado, pero también como propuestas para mejorar algunas de las dificultades encontradas.

En el tercer eje se desarrollan diversos enfoques en FCyE y analizan sus alcances y repercusiones, lo cual permite tener una visión más global y crítica sobre cómo la forma de enseñar en esta asignatura repercute en la formación de los estudiantes. Igualmente, se analiza cuál o cuáles de ellos son más congruentes con los retos presentes en formación cívica y ética.

El apartado concluye haciendo una integración de los temas realizados así como de sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje.



## **1.1- Trasfondo social, político y educativo para la formación cívica y ética en México**

Muchos de nosotros comenzamos a ir a la escuela como deber que nos es impuesto por nuestros padres o tutores, quienes ya sea por obligación, compromiso o convicción dan pie a este proceso de socialización. Nuestro camino por la escuela brinda un espacio en el cual se van poniendo en juego a la vez que conformando diversos intereses, relaciones con otros, conocimientos, comportamientos y en general formas de ser. En este espacio los alumnos buscan activa e insistentemente distintas formas de desarrollarse tanto personal como socialmente.

Entender a la escuela como rito de pasaje es considerarla como institución instituyente, como una institución que junto con incluir a las nuevas generaciones en ella, por el modo de incluirlos, les muestra el tipo de sociedad que queremos ser (García, J., 2010). Es así que, la escuela no es sólo un espacio donde se ponga en juego el desarrollo personal de los alumnos. La educación escolarizada está construida con fines sociales, pues cuenta con mecanismos que buscan reproducir en los alumnos formas culturalmente valoradas, que son representadas por políticas que se adecúan por las personas según el contexto de su aplicación.

Al respecto Latapí (1998) menciona que la educación básica ha sido de gran importancia para lograr una formación de niños y adolescentes acorde con las orientaciones ideológicas de las políticas de estado. También refiere que el currículum plantea una teoría y didáctica que se conjugan con legislaciones que buscan lograr los objetivos planteados para la educación de los ciudadanos.

Cuando se habla del papel de la escolarización en la formación humana y ciudadana, debe cuestionarse qué valores se están impulsando, para tener claro qué tipo de sociedad se busca y qué tipo de personas necesita, o aún más importante aclarar qué tipo de personas se conforman en nuestra sociedad.

En este sentido, habría que mencionar que en su expresión jurídica importan valores como la dignidad, la democracia, el cuidado de los recursos, el conocimiento científico, los derechos humanos y la libertad, entre otros. Estos valores son criterios para la tarea gubernamental y objeto de enseñanza en la escuela (Barba, 2010).

Podemos entender a la educación como un espacio en el cual emerge lo cultural y lo individual. Lo cultural como reproducción de un orden social y lo individual como búsqueda de desarrollo personal. Ambos aspectos se interrelacionan, conformando diversas identidades de los estudiantes. Pero la constitución de distintas identidades pone a la vista la cuestión del conflicto en la diferencia. Como se verá a continuación, la convivencia puede enriquecer pero también generar conflictos que es necesario aprender a afrontar.

La convivencia entre personas distintas es conflictiva por definición, ya que su visión del mundo, su jerarquía de valores y forma de solucionar problemas son diferentes. Es un conflicto útil y productivo, pues cuestiona nuestras creencias y nos hace crecer. Pero el problema del conflicto es que se convierta en violencia si no se sabe manejar, de modo que la educación tiene que ver también con el manejo productivo de los conflictos culturales (Schmelkes, 2010).

Si el conflicto entre personas puede derivar en formas tanto constructivas como destructivas, el papel de la democracia se vuelve fundamental para transformar el conflicto en su sentido productivo. Al respecto, García, J. (2010) refiere que las escuelas deben ser la ocasión de vivir la igualdad y el respeto como fundamentos de la democracia; que en la escuela se debe dar la posibilidad de encontrar otros distintos a uno mismo y respetarlos en su diferencia. En esta conciliación entre la igualdad necesaria para integrar y el respeto a la diversidad se hace presente la educación democrática.

La educación en valores que promuevan la democracia, vista como la participación ciudadana que parte del reconocimiento, convivencia y respeto a la diversidad, se vuelve más urgente al hacernos conscientes de la multiculturalidad en que vivimos. Schmelkes (2010) aclara que la prueba más contundente de esta multiculturalidad es la globalización, que a través de los medios de comunicación nos hace reconocer que nuestra realidad es culturalmente diversa, pero también porque podemos relacionarnos con gente de diversas partes del planeta, así como conocer y compartir nuestros productos.

Esta autora enfatiza que los propósitos de la educación intercultural deben manifestarse en todos los niveles educativos, y de manera muy especial en la

secundaria, pues es la edad en la que los alumnos van forjando conscientemente los valores o criterios que regirán los juicios sobre sus actos y los de los demás.

En este sentido, el currículum de educación básica en México tiene un punto de referencia crucial en las reformas comenzadas en los años noventa, que enfatizaron la formación a partir de una visión de competencias, productividad, competitividad internacional y ciudadanía democrática. Con el fin de ampliar esta perspectiva sobre la formación en valores y ciudadanía que se ha dado en México, a continuación se desarrollará brevemente una parte del recorrido que ha derivado en la RIEB, para después retomar el planteamiento que ahí se da a la formación cívica y ética en cuanto asignatura, dirigiendo el foco principalmente a nivel secundaria.

Habría que comenzar diciendo que en la década de los noventa tuvo lugar el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), lo cual marca un evento importante debido a que se descentralizó la educación, distribuyéndose el poder a las distintas entidades federativas, además de que se reformaron los programas de primaria y secundaria (Miranda, 2010; Loyo, 2010).

Posteriormente, en el nuevo siglo se planteó la reforma de la educación preescolar y secundaria, en la cual Miranda (2010) refiere que cobró especial prioridad la reforma a nivel secundaria, pues había sido declarada obligatoria desde 1993 pero no había cumplido los compromisos establecidos ni se le había prestado suficiente atención por parte del gobierno, a pesar de su relevancia para la búsqueda de equidad y calidad educativa de los adolescentes mexicanos.

De este modo, puede decirse que en los últimos veinte años se han hecho presentes distintas reformas educativas como el ANMEB en 1992, el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002 y la Alianza por la Calidad de la Educación firmada en el 2008 (Miranda, 2010). Estas reformas se aterrizan en la Reforma Integral para la Educación Básica, que busca constituir los distintos niveles educativos a partir de ejes formativos, que se estructuran desde un enfoque en competencias, con bloques temáticos y aprendizajes esperados (Loyo, 2010).

Dentro de los propósitos de la RIEB, está que los alumnos desplieguen distintas competencias para la vida. De estas competencias, algunas relacionadas con la formación personal e interpersonal del individuo son aquellas dirigidas al manejo de situaciones, la convivencia y la vida en sociedad. Estas competencias buscan una

mayor autonomía de los alumnos mediante el desarrollo de su juicio crítico, así como de la capacidad de toma de decisiones, de negociación y de elaborar proyectos de vida (SEP, 2011a).

La propuesta curricular de la RIEB (SEP, 2011a) incorpora temas de relevancia social dados los constantes cambios que se viven en la actualidad y la necesidad de que los distintos actores sociales se relacionen con su medio natural y social de forma crítica, responsable y participativa. Cobrando especial interés la formación en valores y actitudes, pero sin dejar de lado el conocimiento y las habilidades.

Es dentro de estos intereses que se ve la intención de formar cierto tipo de personas que complementen su desarrollo personal a la par del social, siempre de forma crítica y autónoma, al igual que participativa y responsable. Cabe señalar que las competencias para la vida y tipo de temas que se han mencionado se articulan a lo largo del currículum de manera transversal, pero además se trabajan de forma específica en la asignatura de FCyE, que tiene lugar a lo largo de los distintos periodos escolares.

Dicho esto, se describirán las características principales del programa de FCyE, donde se indicarán sus propósitos, el tipo de situaciones que le interesan, sus ejes formativos, las competencias que busca desarrollar, su forma de presentar los contenidos y la visión que tiene del alumno de secundaria. Estos puntos se presentarán de acuerdo al orden en que fueron mencionados.

Con la asignatura de Formación Cívica y Ética se fomenta que los alumnos asuman posturas y compromisos éticos vinculados con su desarrollo personal y social, teniendo como marco de referencia los derechos humanos y la cultura política democrática (SEP, 2011a). También se parte del propósito de que los alumnos “se reconozcan como sujetos con dignidad y derechos, capaces de tomar decisiones, y de asumir compromisos que aseguren el disfrute y cuidado de su persona, tanto en su calidad de vida personal como en el bienestar colectivo, encaminados hacia la construcción de su proyecto de vida” (SEP, 2011b).

El enfoque didáctico del que se parte busca la formación de la personalidad moral como un proceso dinámico de interrelación entre el individuo y la sociedad. También busca la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo. Esto a partir del desarrollo de competencias cívicas y

éticas, que implica movilizar conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera articulada, y superar un manejo exclusivamente informativo y acumulativo de los contenidos (SEP, 2011b).

Como puede verse, el programa de FCyE señala la relevancia de desarrollar competencias de forma situada más que la acumulación de información, lo cual es congruente con el énfasis que da a la toma de postura y compromiso que recurrentemente se enfocan hacia el desarrollo personal y social.

Luna (2011) y Schmelkes (2011) señalan que la FCyE busca ofrecer respuesta a situaciones que afecten la vida y la salud, situaciones de riesgo y deterioro de la cohesión social, al igual que a situaciones que amplían la perspectiva de la formación ciudadana. En este grupo de situaciones se encuentra la educación para el medio ambiente, los derechos humanos, la cultura de la legalidad, la interculturalidad, la equidad de género y la cultura cibernética.

De acuerdo con lo anterior, la selección y orden de los contenidos de la materia se plantean a partir de tres ejes formativos: formación de la persona, formación ética y formación ciudadana (SEP, 2011b).

La SEP (2011b) plantea ocho competencias que se desarrollan gradual y sistemáticamente durante los ejes formativos de la asignatura. Estas competencias son:

1. Conocimiento y cuidado de sí mismo.
2. Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad.
3. Respeto y valoración de la diversidad.
4. Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad.
5. Manejo y resolución de conflictos.
6. Participación social y política.
7. Apego a la legalidad y sentido de justicia.
8. Comprensión y aprecio por la democracia.

Resulta evidente que hay una progresión en la formación de los estudiantes que va de lo personal a lo social, lo cual sugiere cierta visión del ser humano. Sugiere que

el ser humano necesita tener cubiertas sus necesidades básicas (como salud y seguridad), a la par que desarrollar cierto conocimiento de sí mismo para posteriormente poder ocuparse de los otros de mejor manera. Este planteamiento se vincula con la intención de formar personas con un juicio moral autónomo en lugar de heterónimo, por lo cual tiene sentido que se vea el desarrollo personal como base o punto de partida.

Inclusive la RIEB (SEP, 2011b) hace mención explícita de que los contenidos van de lo personal a lo social, de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general. Propone que estos contenidos se trabajen principalmente mediante procedimientos formativos como el diálogo, la empatía, la toma de decisiones, la comprensión, la reflexión crítica, el desarrollo del juicio ético, los proyectos de trabajo y la participación. Además de que deben considerarse las diferencias individuales entre los alumnos para adecuar los contenidos a sus necesidades, a la vez que el docente puede adoptar distintas estrategias y recursos para lograrlo.

En cuanto a la consideración de estas diferencias, la RIEB (SEP, 2011b) parte de una visión que ubica al alumno de secundaria en su etapa de vida. Concibe la etapa de la adolescencia como aquella en la cual, a diferencia de las etapas tanto de vida como escolares anteriores, los estudiantes cuentan con mayor desarrollo sociocognitivo que les permite el acercamiento a los contenidos disciplinares complejos, viven transformaciones significativas que les demandan actuar y tomar decisiones con mayores niveles de autonomía, cuentan con más recursos para prever las consecuencias de sus acciones y poder considerar escenarios futuros que les demandan una participación consciente, intencionada y responsable.

Hasta aquí se ha visto cuales son las bases que guían la formación de los estudiantes en cuanto a la RIEB, además de la formación cívica y ética que desde esta reforma se propone. Esto ayuda a entender varias cuestiones sobre la estructura curricular y sus propósitos, así como qué tipo de alumnos busca formar. Pero aún falta ver qué se ha logrado con esta reforma en estos últimos años, lo cual se tratará en el siguiente apartado.

## **1.2- Realidades y retos para la formación cívica y ética de estudiantes mexicanos**

Como se pudo ver en el apartado anterior, las reformas realizadas en la educación durante los últimos años se han elaborado a partir de un proceso que lleva aproximadamente dos décadas, en el cual se ha dado una importancia especial a la búsqueda de la mejora de la calidad educativa. Estas reformas se han consolidado en la RIEB que, como se ha podido ver en su discurso, busca que los alumnos desarrollen competencias para la vida, dando prioridad a formar más que informar. La RIEB también ha puesto mayor atención a la formación cívica y ética de lo que se le otorgó en el siglo pasado, al consolidarla como asignatura. Sin embargo, es sabido que además del currículum escrito se encuentra el vivido, el cual al ser observado brinda información relevante sobre lo que está pasando realmente con la formación de los estudiantes.

Cabe decir que la implementación de las propuestas de la RIEB sobre la asignatura de FCyE ha mostrado ciertas dificultades que la misma SEP reconoce. Entre los problemas más comúnmente observados en la impartición de la materia de Formación a nivel secundaria, de acuerdo con la SEP (2006), se encuentran: el tratamiento sesgado de los contenidos, dificultad para vincular las experiencias de los alumnos con los contenidos de los programas, formalización excesiva de los contenidos, mínimas posibilidades de discusión para los alumnos, repetición de información del libro de texto, dificultad de los maestros para tomar distancia de sus valores personales, diferencia entre el discurso sobre los valores y la práctica de los mismos en la escuela, así como prácticas de evaluación que contradicen el enfoque.

A su vez, estos problemas se asocian con dificultades percibidas en el aprendizaje, entre las cuales se encuentra la necesidad de simular para responder a las expectativas de los maestros, limitación lectora que repercute negativamente en la formulación de juicios críticos, manejo discursivo de la información, escasa vinculación con la vida personal, limitado desarrollo de estrategias para utilizar distintas fuentes de información más allá del libro de texto, al igual que falta de confianza en las propias capacidades para expresarse sobre diversos asuntos (SEP, 2006).

Aunado a esto, los maestros alegan la falta de respeto, la ausencia de límites y la rebeldía frente al acatamiento de reglas, concluyendo que la tarea para ellos requiere más apoyo del que hasta ahora han recibido. Por otra parte, los alumnos describen una situación enmarcada por un maestro intransigente que sólo exige trabajo, que no reconoce virtudes y que tiene estrategias de enseñanza que nada tienen que ver con el aprendizaje (Elizondo, 2009).

Estas referencias permiten visualizar una enseñanza en FCyE enmarcada por varias dificultades que dan cuenta de una didáctica que no permite alcanzar los propósitos que plantea la RIEB para esta materia y que, especialmente repercute negativamente en la forma en que los alumnos y maestros se ven a sí mismos y entre sí.

Muchos problemas se presentan en cuanto al tratamiento de los contenidos, que se da de forma sesgada, acrítica, sumamente formal, memorística, desvinculada de la realidad y limitada al libro de texto. También se pudo ver que los profesores sienten que no tienen el suficiente apoyo y que perciben que los alumnos son irresponsables, al mismo tiempo que los alumnos los ven a ellos como autoritarios y no se sienten reconocidos.

Esta situación evidentemente repercute en los aprendizajes esperados que los alumnos puedan alcanzar, pues no los favorecen. Para dar cuenta de ello, sería útil revisar la evaluación del 2008 realizada mediante el Excale para conocer los resultados de los alumnos en la materia de FCyE.

En el 2008 se realizó, mediante el Excale (Barrera y Peón, 2009), una evaluación a nivel nacional a estudiantes mexicanos de tercero de secundaria en la materia de Formación Cívica y Ética. Los niveles de logro asignados en tal evaluación fueron: avanzado, medio, básico y por debajo del básico. Los resultados obtenidos muestran que 17% de los estudiantes, a escala nacional, se encuentran en el nivel por debajo del básico; 61% se ubica en el nivel básico; 20% en el nivel medio, y sólo dos estudiantes de cada cien se encuentran en el nivel avanzado. También se encontró que los estudiantes tienen un mayor dominio de los conocimientos cívicos jurídicos e institucionales y del conocimiento de cuidado de ellos mismos, no así de los valores para la convivencia social y democrática y del respeto de las diferencias sociales y culturales.



Estos resultados no son nada alentadores, ya que la mayoría de los alumnos alcanzan un nivel básico, siendo que se encuentran en el último grado de la educación obligatoria, lo cual significa que las posibilidades de ofrecerles una formación cívica y ética que les permita desarrollarse en el plano personal y social han fracasado en gran medida.

Tales resultados son esperables una vez se conocen las dificultades que aquí se han referido en cuanto a la impartición de la materia. Sin embargo, estas dificultades no pueden entenderse como generadas únicamente en el aula o exclusivas de la asignatura, sino que tienen explicaciones más amplias que tienen que ver con el sistema educativo en México.

En este sentido y partiendo de los resultados del Excale, Barrera (2009) refiere que el sistema educativo en su conjunto no pudo elevar el nivel de logro académico en la asignatura de FCyE. También nos menciona que esta situación es comprensible si se considera que existen grandes contradicciones en los contenidos creados por la SEP y las diversas realidades donde se desenvuelven de manera cotidiana los y las estudiantes, además de que no existe una buena capacitación a los profesores para impartir las materias.

Loyo (2010) comenta que un apoyo importante para esta reforma han sido los libros de texto, formación continua de los docentes, así como la incorporación de las TIC en la educación. Sin embargo, en cuanto a los libros de texto, Schmelkes (2010) refiere que el currículum está siendo operacionalizado en éstos por parte de editoriales comerciales, siendo que algunas de ellas han entendido muy bien el enfoque para la formación moral y ciudadana que se requiere actualmente, mientras que otras desgraciadamente aún requieren de una mayor formación en los propósitos de fondo de este enfoque educativo. Asimismo, García, J. (2010) menciona que en varios lugares de nuestro país muchos niños transitan por toda su experiencia escolar sin conocer a nadie con una herencia cultural notoriamente distinta, siendo que al no hacerse posible un encuentro con los diferentes la educación cívica que están dando nuestras escuelas es una educación de libro, no una educación integral, de vida (García, J., 2010).

Como puede verse, se parte de que el fin primordial de la educación es la formación integral del ser humano, pero falta mucho camino por recorrer para lograrlo, porque

sigue dándose prioridad a la adquisición de conocimiento que a los aspectos sociales y afectivos. El resultado es la formación fragmentada del ser humano que repercute en conductas sociales indeseables (García B., 2011).

Vázquez (2005) y Barrera (2009) sintetizan muy bien la problemática que presenta la impartición de la materia de FCyE, pues aclaran que desafortunadamente la educación en México sigue siendo predominantemente verbalista, tendiente a la memorización enciclopédica, la sobresaturación de contenidos y al aprendizaje mecánico del conocimiento; donde se hace presente la desvinculación de los contenidos entre sí, al igual que con la realidad tanto social como de los estudiantes; además de que los aprendizajes son poco significativos y siguen prevaleciendo las lógicas autoritarias.

Una vez aclarada la realidad actual de la FCyE en México, haría falta retomar qué retos plantea esta situación para tomar las medidas necesarias que permitan darle solución a las dificultades presentadas.

Una medida que la Educación Pública debe proponerse para revertir esta situación es diluir el estigma que ha construido respecto de los jóvenes estudiantes. Dentro de la solución se encuentra el mostrar respeto a la cultura juvenil, contemplar en el currículum actividades de libre elección, fomentar sostenidamente los espacios de expresión de los jóvenes, fortalecer las organizaciones propias de los alumnos y que las normas de convivencia que rijan en la escuela sean negociadas o al menos conversadas. De otro modo, no se enseña a los jóvenes a comprender la legitimidad de las normas socialmente consensuadas (Hopenhayn, 2010).

Hay que partir de la base de que existe entre adolescentes un capital cognitivo que no circula y no es reconocido por las formas escolarizadas de transmisión de saberes. De allí la importancia de abrir espacios para que los propios educandos puedan vincular significativamente la información y el conocimiento a fin de ir generando sus propios mapas de saber-hacer. La educación para la ciudadanía debe abrirse a estas experiencias del desarrollo dialógico de saberes. Infundir en los educandos la idea de ser agentes de reflexividad ampliada, es decir, promotores del conocimiento de sus sociedades y comunidades, además de tener la oportunidad de investigar e incidir en las propuestas de sociedad con sus propias visiones y capacidades (Hopenhayn, 2010).

También debe considerarse que la educación secundaria constituye el período de maduración vital (la adolescencia) donde la relación con la autoridad adquiere mayor fricción: forjar identidad propia se da en el proceso de diferenciación con referentes de identidad que propone el adulto (y en este caso, el maestro y la institución-escuela). Por lo tanto, el aula y la institución escolar encarnan con especial intensidad el carácter de micro-sociedad donde los educandos se ven sistemáticamente confrontados a la dialéctica conformidad-disconformidad, autoridad-resistencia, poder-negociación, orden-argumentación, disciplina-rebelión. De este modo, en lugar de evitar el conflicto y suponer que no existe, habría que entender que en su reconocimiento y resolución es donde los y las adolescentes aprenden a ser ciudadanos críticos, activos y demandantes (Hopenhayn, 2010).

Reconocer al estudiante desde su propio lugar y otorgarle mayor poder para elegir aquello que le interesa aprender, repercute en una mayor participación y responsabilidad por su parte, pues es él quien al tomar sus propias decisiones se compromete con lo que se le enseña, generándose así aprendizajes formativos.

Al hablar de la participación, habría que decir que ésta va más allá de una responsabilidad personal o un deber ante la sociedad y se convierte en una forma de examinar las relaciones entre la participación de individuos y grupos en la sociedad y las estructuras de desigualdad social. La participación implica experimentar y abordar colectivamente los problemas sociales, cuestionando nuestra comprensión de los mismos desde múltiples perspectivas (DeJaeghere, 2009).

En esta misma línea, García B. (2011) menciona que para la construcción de una personalidad moral cobra importancia adoptar una perspectiva sociocultural del desarrollo moral, donde se generen situaciones dialógicas y una comparación con los valores de las sociedades democráticas más evolucionadas.

De esta forma, un reto importante para la educación cívica y ética es generar nuevas formas de involucramiento de los estudiantes, ya no como receptores de conocimientos sino como coproductores; ya no como usuarios que compran información sino como ciudadanos con derecho a la información y al conocimiento producidos (Hopenhayn, 2010).

La información mencionada en el presente apartado ha dejado clara la diferencia entre el currículum escrito y el vivido. Ha mostrado cómo se encuentra la FCyE en México y ha referido algunos retos que se hacen presentes, ante los cuales se propone una visión distinta de la formación cívica y ética.

La visión aquí adoptada considera que se necesita promover una pedagogía orientada a la crítica y autonomía que propicie la construcción de identidades como sujetos políticos (Barba, 2010). A este respecto habría que considerar que los ideales curriculares no emanan desde el sistema hacia la escuela, sino que por el contrario debe observarse la lógica propia que dichos procesos adquieren en el entramado del ejercicio pedagógico que se produce y reproduce en el aula, lógica que en muchas ocasiones se contraponen con aquéllas que buscan implantarse desde fuera hacia dentro mediante la prescripción curricular (Barba, 2011; Elizondo, 2009).

La propuesta de una pedagogía crítica para la formación cívica y ética requiere una comprensión clara de los distintos enfoques pedagógicos y de sus planteamientos, ya que cada uno de ellos da cuenta de una forma de aproximarse al alumno, de enseñarle y de guiarlo en su aprendizaje. Es por eso que el siguiente punto aborda ésta temática.

### **1.3- Enfoques pedagógicos para la formación cívica y ética**

Es importante mencionar los tipos de enfoques que se han dado para la enseñanza de la formación en valores y ciudadanía, pues como aclara DeJaeghere (2009), dentro del marco de la educación cívica se debe tener en cuenta la forma en que las identidades ciudadanas de los jóvenes se construyen a sí mismas y son construidas en función del modelo pedagógico.

Es importante revisar los distintos enfoques para formar en valores por ser tan diversos, lo cual ayuda a evitar que tantos enfoques se conviertan en un obstáculo para la formación de personas con una identidad ciudadana afianzada (Barba, 2010).

Lo referido en el plan de estudios de la SEP (2006) a este respecto, señala que entre los enfoques de la asignatura de FCyE puede encontrarse el de la inculcación, el relativismo, el vivencial y el reflexivo-dialógico. La inculcación enseña valores y

actitudes inamovibles, que son deseables para la autoridad de los adultos y el conjunto de la sociedad. El relativismo no privilegia un tipo particular de valores, porque se considera que dependen de las situaciones. El enfoque vivencial resalta las experiencias que tienen lugar en la vivencia diaria, pues considera que los valores no se enseñan sino que se viven. Por último, en el enfoque reflexivo-dialógico el diálogo representa una forma de reflexión para resolver conflictos o diferencias, así como un mecanismo para tomar distancia de la propia perspectiva moral en situaciones de la vida diaria.

Complementariamente, Schmelkes (2011) aclara que pueden identificarse distintas tendencias pedagógicas en materia de formación en valores. Menciona que dentro de ellas el adoctrinamiento y la falsa neutralidad son contrarias a la formación de valores, pero que la tendencia prescriptiva, la relativista, la social, la evolutiva y la vivencial favorecen en mayor o menor grado la formación de valores.

El adoctrinamiento consiste en enseñar los valores propios o de un grupo a una persona. La falsa neutralidad niega la formación en valores sin reconocer que es inseparable del acto de educar. La tendencia prescriptiva transmite los valores socialmente compartidos por la mayoría. El relativismo rechaza la existencia de valores universales mientras que reconoce el derecho de cada persona de definir sus propios valores. La tendencia social parte del supuesto epistemológico de que los valores son culturales y se construyen en la relación con los demás. La tendencia evolutiva parte del desarrollo y ejercicio cognitivo en solución de problemas y discernimiento a partir de una continua reflexión. Por último, la tendencia vivencial sostiene que es necesario armar estructuras de relaciones y de convivencia que favorezcan la vivencia de los valores universales deseados (Schmelkes, 2011).

De las tendencias descritas anteriormente, Schmelkes (2011) considera la evolutiva y la vivencial como las más adecuadas para la formación en valores, debido a que apuntan a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, realicen análisis más complejos y establezcan compromisos consigo mismos y con el entorno en el que viven.

Al comparar los enfoques mencionados por la SEP con los de Schmelkes se pueden observar grandes similitudes en cuanto ambas perspectivas mencionan el enfoque de inculcación, el relativista, el reflexivo y el vivencial.

Se puede ver una preferencia por el enfoque vivencial y el reflexivo, esto de forma explícita en Schmelkes pero también implícitamente en la SEP por el orden en que menciona cada enfoque y sobre todo por la congruencia que ambos guardan con los propósitos que plantea para la asignatura de FCyE (formación para la vida y el desarrollo de un pensamiento moral crítico y autónomo). Pero además, con Schmelkes se hizo mención de una tendencia social que pone el foco sobre la construcción compartida de valores que derivan de la relación con los demás y que se encuentran inmersos en la cultura.

En relación con el enfoque social, sería importante retomar la perspectiva de la “doble-conciencia”, que aspira a que profesores y estudiantes comprendan los problemas y las visiones del mundo desde la corriente oficial y desde los márgenes, a un mismo tiempo. La incorporación de la doble conciencia incluye en el currículum los saberes y las perspectivas no representadas, relacionando estos conocimientos con la vida y con las perspectivas de los propios estudiantes (DeJaeghere, 2009).

Cultivar la doble conciencia les permite a los estudiantes entender sus identidades y las de sus compañeros, observando que entre ellos ocupan posiciones diferentes de privilegio y poder. Por su parte, los profesores deben tener en cuenta su propio poder, reparando en la forma como lo utilizan en el aula y fuera de la escuela, y atendiendo a la manera en que ese poder puede ser asumido y reformulado por los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje (DeJaeghere, 2009).

La doble conciencia puede facilitarse con la inclusión explícita de contenidos y debates que, incorporando una visión histórica y una contemporánea, aborden las relaciones de género, las relaciones étnicas e indígenas, y la forma en que el estatus socioeconómico y ciudadano afecta la propia identidad (DeJaeghere, 2009). Un enfoque pedagógico de este estilo permite a los estudiantes comprender la importancia del respeto a la diversidad, favoreciendo la construcción de posturas negociadas a través de las relaciones sociales.

Faltaría recordar que los enfoques cobran vida a partir de las actividades y técnicas mediante los cuales se llevan a la práctica. A este respecto, son varias las técnicas

que pueden utilizarse para el desarrollo de actitudes y comportamientos éticos, que por lo tanto deben considerarse dentro del currículum. Henríquez y Reyes (2008) describen algunas de estas propuestas didácticas:

*La clarificación de valores*, cuyo objetivo es que el alumno reflexione para que sea consciente y responsable de lo que valora, piensa y hace.

*La discusión de dilemas morales*, que consiste en reflexionar y emitir un juicio moral sobre alguna situación real o hipotética que implique cierto conflicto ético,

*La comprensión crítica*, que se basa en la discusión, la crítica y la autocrítica, a propósito de cuestiones que impliquen conflicto de valores.

*La dramatización*, que consiste en experimentar el ser otra persona, lo cual implica someterse a las normas que impone la propia coherencia del papel asumido.

*El juego de roles*, donde se dramatiza de forma improvisada y dialogada una situación en la que se presente un conflicto moral que admite diversas interpretaciones.

Los juegos de simulación, que consisten en que el profesor presente las distintas posturas existentes ante un determinado conflicto, sin inclinarse por ninguna de ellas, dejando que el alumnado elija lo que más le convenga.

Por último, el uso de *métodos de autoanálisis* ayudará a los educandos a conocerse y a sensibilizarse sobre sus propios valores.

Para resumir la visión que expresan los distintos enfoques revisados sobre formación cívica y ética, sería importante retomar a Henríquez y Reyes (2008), quienes mencionan que la educación moral no tiene por qué ser necesariamente una imposición externa de valores y normas de conducta, pero tampoco se reduce a la adquisición de habilidades personales para adoptar decisiones puramente subjetivas.

A partir de la información revisada puede darse cuenta de cómo la RIEB plantea como objetivo importante de la materia de FCyE, brindar una formación a los estudiantes para el desarrollo de competencias que les permitan tomar decisiones de manera autónoma y lograr acuerdos que beneficien tanto a su persona como a la

humanidad, esto dentro de un marco legal que les plantea deberes como ciudadanos.

Desafortunadamente los resultados de esta reforma educativa han mostrado que aún hay varias dificultades para aterrizar sus propuestas, principalmente por la forma tradicional de enseñanza que aún prevalece en las prácticas presentes dentro del aula. Sin embargo, se pudieron visualizar algunas propuestas para mejorar esta situación, como reconocer a los estudiantes desde su propio lugar.

Por último, se visualizaron varios enfoques pedagógicos para la enseñanza en FCyE. De estos enfoques, puede verse que aún se hace presente la formación mediante inculcación, pero que también hay otros enfoques como el reflexivo, el vivencial, el social o el crítico que se muestran como formas más efectivas de formación al generar posturas más críticas y comprometidas sobre los asuntos que se tratan.

La forma de entender el aprendizaje desde la noción de comunidad coincide en cierto modo con las nuevas propuestas en FCyE, en el sentido que favorece que los alumnos asuman una postura reflexiva y comprometida sobre las relaciones a partir de las cuales se constituye el mundo que los rodea, permitiéndoles ser más activos en su formación de identidad a la vez que les ayuda a contextualizar los aprendizajes obtenidos.



## **2- El aprendizaje desde la noción de comunidad: definición, diseño y experiencias sobre su aplicación**

En el presente apartado se retomarán varios de los textos de Wenger con la finalidad de describir su propuesta sobre el aprendizaje a partir de la noción de Comunidades de Práctica (CP). Este autor ha sido pionero en el tema, lo ha abordado tanto en su sentido teórico como aplicado y es uno de los referentes principales para aproximarse a esta temática. Asimismo revisaremos cómo distintos centros educativos han puesto en práctica la propuesta de comunidad y los resultados que han obtenido al hacerlo. En este contexto, se cubrirán los siguientes puntos:

- Definición y caracterización de las CP.
- Aspectos relevantes del diseño para el aprendizaje.
- Experiencias de aplicación de este enfoque.

La finalidad es proporcionar un antecedente que permita entender la propuesta del presente trabajo, que consiste en diseñar, aplicar y evaluar un taller que adecue las ideas de Wenger sobre comunidades de práctica, vistas como sistemas sociales que aprenden, a una situación de aprendizaje de un contenido escolar en un grupo de tercero de secundaria, en la materia de Formación Cívica y Ética.

### **2.1 Definición y características de las comunidades de práctica**

En este trabajo se retoma la noción de CP, que permite propiciar relaciones que llevan a generar aprendizaje. Es por ello que se iniciará caracterizando lo que es una CP, para posteriormente dejar en claro cómo entender el aprendizaje desde esa base.

Wenger (2010) menciona que el concepto de CP se deriva del interés por comprender el aprendizaje en sus dimensiones sociales, a partir de la relación entre la persona y su contexto social.

Wenger (2009) refiere que el concepto de CP surge en los años 80's, derivado del estudio sobre ser aprendiz que realizó con Lave. Comenzó a utilizarse para estudiar procesos de formación de aprendices en distintas comunidades, aún en aquellos casos en que no se contaba con un sistema formal de aprendizaje. A partir de ese

momento, se ha concebido que una CP es un grupo de personas que comparten un interés por algo que realizan, aprendiendo cómo hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente.

Esta definición permite pero no asume la intencionalidad, por lo que las CP pueden darse de forma natural sin que sus miembros sean conscientes de su desarrollo, pero también pueden darse a partir del interés de sus miembros de constituirse como comunidad para buscar desarrollarse (Wenger, 2009).

Las características que Wenger (2009) refiere como necesarias para concebir una CP son:

- 1) Dominio: Es cuando una CP tiene una identidad definida por un conjunto de intereses compartidos. Implica un compromiso con tales intereses y una competencia compartida que distinga a los miembros de otras personas.
- 2) Comunidad: Se presenta cuando al perseguir un dominio compartido, los miembros se involucran en discusiones y actividades conjuntas, intercambiando información, ayudándose y construyendo relaciones que permiten aprender uno del otro.
- 3) Práctica: Se puede observar en el momento en que los miembros de una CP desarrollan un repertorio compartido de recursos para mejorar en aquello que forma parte de su dominio, lo cual requiere tiempo e interacción sostenida. Las CP desarrollan su práctica a través de un conjunto de actividades como la solución de problemas, pedir información, buscar experiencia, reutilización de los activos, coordinación y sinergia, discutir desarrollos, documentar proyectos, realizar visitas, así como mapear el conocimiento e identificar lagunas, entre otras.

Aunque las CP pueden presentarse con distintos nombres y darse en una gran variedad de formas, es la combinación de estos tres elementos lo que constituye una CP y ésta se desarrolla al trabajarlos paralelamente (Wenger, 2009).

El trabajo de la comunidad a lo largo del tiempo dará lugar a un régimen de competencia en el que se entrelazan dominio, comunidad y práctica, además de que permite el reconocimiento de la comunidad y sus miembros. Este régimen de competencia incluye (Wenger, 2010):

-Entender qué importa en la comunidad.

-Involucrarse productivamente con otros en la comunidad.

-Usar apropiadamente el repertorio de recursos compartidos que ha generado la comunidad.

Desde esta perspectiva, en lo analítico una CP se considera como el sistema social de aprendizaje más simple, mientras que en lo instrumental se concibe como una relación entre pares que promueve el aprendizaje (Wenger, 2010).

Esto permite ver que el aprendizaje y la vida en sociedad son dos rangos esenciales de la CP.

Wenger (2001) menciona que el aprendizaje se da a partir de la relación entre la experiencia personal de los participantes y la competencia que se ha creado al interior de una comunidad. También enfatiza que para mantener el aprendizaje es importante que haya tensión y ajustes constantes entre la experiencia y la competencia. Afirma que si se logra establecer un trabajo que promueva tal condición en una CP, ésta se convertirá en una comunidad de aprendizaje por la relevancia que da al aprendizaje a partir de un trabajo constante que lo mantiene vivo.

El aprendizaje como producción de práctica crea límites porque al compartirse una historia de aprendizaje, termina distinguiéndose entre quién está involucrado y quién no. Pero estos límites no son geográficos ni necesariamente visibles o explícitos (Wenger, 2010).

La identidad y aprendizaje son procesos que en una comunidad van de la mano. Todo el aprendizaje adquiere su significado en el tipo de persona en que nos convertimos; modifica quienes somos, modificando nuestra capacidad de participar, pertenecer y negociar significados. En este sentido, la cuestión de la identidad debe considerarse en cuanto las personas se conforman mediante la adquisición y creación de conocimiento, a la vez que brindan nuevas experiencias que enriquecen las comunidades a las que pertenecen, pues funcionan como un canal de comunicación entre distintas prácticas (Wenger, 2001).

Como puede verse, la historia de la práctica, los significados que dan dirección a la comunidad, las relaciones que le dan forma y las identidades de los miembros proveen recursos para el aprendizaje, el cual, en síntesis, Wenger (2001) concibe según los siguientes puntos:

- aprender es inherente a la naturaleza humana.
- aprender es, por encima de todo, la capacidad de negociar nuevos significados.
- el aprendizaje crea estructuras emergentes.
- el aprendizaje es fundamentalmente de la experiencia y social.
- el aprendizaje transforma nuestras identidades.
- aprender constituye trayectorias de participación.
- aprender significa tratar con límites.
- aprender es una cuestión de poder y energía social.
- aprender es una cuestión de compromiso.
- aprender es una cuestión de imaginación.
- aprender es una cuestión de alineación.
- aprender supone una interacción entre lo local y lo global.

Wenger (2001) afirma que si bien esta perspectiva del aprendizaje está siendo utilizada para el desarrollo profesional, en términos más generales también ofrece una perspectiva novedosa sobre el aprendizaje y la educación en las escuelas que promueve nuevas formas de pensar sobre el rol de las instituciones y el diseño de oportunidades de aprendizaje.

Desde este enfoque la escuela no es un sistema cerrado sino parte de un sistema de aprendizaje más amplio. La clase no es el principal evento de aprendizaje, sino la vida en sí misma, por lo que las escuelas deben estar al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo (Wenger, 2010).

En el ámbito educativo el aprendizaje no es sólo un medio para lograr un fin, sino que constituye el producto final. Por ello, cambiar la teoría del aprendizaje en las escuelas es una transformación bastante profunda, que toma mucho tiempo e influye en tres dimensiones (Wenger, 2009):

- 1) Internamente: ¿Cómo organizar las experiencias educativas en relación a la práctica, a través de la participación en comunidades en torno a los temas de interés?
- 2) Externamente: Conectar la experiencia de los estudiantes con prácticas periféricas que se den más allá de los límites escolares.
- 3) A lo largo del curso de vida de los estudiantes: ¿Cómo lograr una práctica enfocada en tópicos que sean de continuo interés para los estudiantes?

Estas ideas se relacionan con la noción de aprendizaje como algo vivo dentro de la práctica de comunidades concretas, donde tal sentido de vivacidad se genera a partir de situaciones que ejercen una tensión constante entre el dominio de la práctica que constituye a la comunidad y los límites de la misma. Es por ello que realizar una propuesta de diseño educativo desde esta perspectiva requiere tener en cuenta una serie de cuestiones que permitan trabajar el aprendizaje como un proceso complejo, donde interactúan varios elementos, que deben ser reconocidos para nutrir a una comunidad de acuerdo a sus propias características.

## **2.2- Aspectos a considerar en el diseño para el aprendizaje**

En ocasiones se tiene una idea mecanicista de que el diseño de la instrucción por sí misma da lugar al aprendizaje, donde el aprendizaje se concibe como una consecuencia automática de la enseñanza impartida por el profesor. Pero como se verá a continuación, el diseño para el aprendizaje también puede entenderse como el establecimiento de un puente entre prácticas, que mediante la interacción entre saberes de distintas personas da lugar a nuevas formas de ser en el mundo, siendo ello una de las manifestaciones más importantes del aprendizaje.

Wenger (2001) entiende el diseño de una comunidad como la intención de orientar sistemática, planificada y reflexivamente el tiempo y el espacio al servicio de una tarea. Aclara que ninguna comunidad puede diseñar totalmente el aprendizaje de otra comunidad, pero a su vez ninguna comunidad puede diseñar totalmente su propio aprendizaje, por lo que debe entenderse al diseño como un artefacto de comunicación que busca combinar distintos tipos de experiencias para que se alimenten mutuamente. En relación a lo escolar, este punto enfatiza la relevancia de abrir la comunidad escolar a distintas comunidades, como padres de familia u otros

profesionales, creando vínculos con otras prácticas para que la educación escolar no se convierta en algo aislado.

El aprendizaje ocurre con o sin diseño, pero el último puede facilitar o frustrar al primero. Por ello, la meta del diseño de una comunidad es ayudarlo a que surja su propia dirección interna, carácter y energía (Wenger, 2002).

El diseño busca establecer relaciones entre comunidades para promover experiencias novedosas que puedan incluirse dentro de su competencia para generar aprendizaje, fortaleciendo su propia orientación.

Wenger (2002) afirma que para lograr que los participantes de una comunidad la impulsen, es importante promover que sea retadora, entretenida, relevante y valiosa para sus miembros. Pero por encima de esto, como las comunidades de práctica son voluntarias, es esencial que tengan la capacidad de fortalecer un sentido de vivacidad derivado de la interacción entre sus miembros.

A continuación se describen siete principios que, de acuerdo con Wenger (2002), permiten trabajar la vivacidad dentro de una comunidad:

1. Diseño para la evolución: Porque las comunidades son orgánicas, diseñarlas se trata más de apoyar y guiar su evolución que de crearla de la nada.
2. Abrir el diálogo entre perspectivas internas y externas: Un buen diseño de una comunidad requiere una perspectiva interna para descubrir cómo se constituye la comunidad. Un diseño efectivo se construye sobre la experiencia colectiva de los miembros de la comunidad.
3. Invitar a diferentes niveles de participación: Una buena arquitectura de la comunidad invita a distintos niveles de participación, pues la gente participa en comunidades por distintas razones. Comúnmente hay tres niveles de participación, el de quienes ejercen el liderazgo, quienes son parte activa del grupo y quienes son periféricos, siendo menos en el primer caso, más en el segundo y los más en el tercero. Sin embargo, los tres niveles de participación permiten aprendizajes importantes para los miembros de la comunidad y aportan al desarrollo de la propia comunidad. Además de estos niveles de participación, se encuentra la gente externa a la comunidad pero que se interesa en ésta. La clave para una buena participación de la comunidad y grado saludable de movimiento entre niveles es diseñar

actividades que permitan a los participantes sentirse como miembros plenos sin importar el nivel de participación en el que se encuentren. En lugar de forzar la participación, las comunidades exitosas crean lugares para aquellos que se encuentran en los márgenes.

4. Desarrollar espacios públicos y privados en la comunidad. Un error común en el diseño de comunidades es centrarse demasiado en eventos públicos. La clave para diseñar espacios para la comunidad es dirigir actividades tanto en espacios públicos como en espacios privados que utilicen la fuerza de las relaciones individuales para enriquecer los eventos, a la par que se usan los eventos para fortalecer las relaciones individuales.
5. Enfocarse en el valor: Las comunidades funcionan porque reparten el valor a la organización, a los equipos en los cuales los miembros de la comunidad sirven y a los propios miembros de la comunidad. Valorar es clave para la vida de la comunidad, porque la participación en la mayoría de las comunidades es voluntaria, pero el valor total de una comunidad no suele ser aparente cuando esta se forma de inicio y las fuentes de valor cambian continuamente. Las comunidades necesitan crear eventos, actividades y relaciones que ayuden a hacer emerger su valor potencial y permitirles descubrir nuevas formas de alcanzarlo.
6. Combinar lo familiar con lo excitante: Las comunidades con un grado alto de energía promueven el pensamiento divergente y la actividad. Las comunidades con un sentido de *vivacidad* combinan eventos familiares con otros emocionantes para que sus miembros puedan desarrollar las relaciones que necesitan para estar bien conectados a la vez que generan la emoción que necesitan para estar plenamente comprometidos. Las actividades rutinarias proveen estabilidad para construir relaciones, mientras que los eventos novedosos proveen un sentido de aventura compartida.
7. Crear un ritmo para la comunidad: El ritmo de la comunidad es el indicador más fuerte de su vivacidad. Hay muchos ritmos en una comunidad, son cambiantes y no hay uno que sea el correcto para todas las comunidades, pero encontrar el ritmo adecuado para cada etapa es clave para el desarrollo de una comunidad.

Estos principios para el diseño no son lineamientos herméticos, ni son para seguirse tal cual, su intención es que al tenerlos presentes se favorece ser más flexible e improvisar al buscar desarrollar una comunidad.

Otro punto que debe considerarse es el referente a las dimensiones del diseño educativo, pues desde este enfoque constituyen elementos necesarios para que el aprendizaje tenga lugar. En ese sentido, al descuidar alguna dimensión se estaría coartando la posibilidad de construir nuevos aprendizajes.

Las dimensiones del diseño de una comunidad, de acuerdo con Wenger (2001), son cuatro dualidades complementarias que tienen las características que se describen a continuación:

- **Participación/Cosificación:** Se refiere a tener en cuenta la relación entre, por una parte, la relevancia de la actividad a partir de la interacción entre los miembros de una comunidad y, por otra, la cosificación vista como la objetivación (mediante reglamentos, horarios, procedimientos u otros) de ciertos aspectos de la práctica que posibilitan o dificultan el aprendizaje.
- **Diseñado/Emergente:** Se refiere a la importancia de considerar que existe una incertidumbre intrínseca entre el diseño y su realización en la práctica, porque la práctica no es el resultado del diseño sino una respuesta al mismo.
- **Local/Global:** Se refiere a que el diseño requiere de nuevas conexiones entre localidades para tener acceso a otras prácticas que generen un proceso de intercambio que enriquezca a las partes involucradas.
- **Identificación/Negociabilidad:** Se refiere a que el diseño considera distintas formas de afiliación y reconocimiento que orientan a los interesados hacia diversas formas de participación y no participación dentro de la comunidad.

Estas dimensiones son transferibles a la promoción del aprendizaje de un contenido. Sobre ellas habría que reflexionar: hasta qué punto cosificar el aprendizaje, cómo la relación entre enseñar y aprender no es una relación de causa y efecto, por qué las experiencias educativas se deben conectar con otras experiencias, así como el impacto de estimular identidades de participación en el aprendizaje (Wenger, 2001).

Si las dimensiones mencionadas constituyen la necesidad de considerar la interacción entre cuatro puntos generales que se deben abordar y crean la base



para concebir el diseño, los componentes son los medios para establecer trabajos específicos que permitan el aprendizaje, por lo que se retomarán a continuación.

Los componentes para el diseño de comunidades de práctica, de acuerdo con Wenger (2010), son:

-Compromiso: Relación más inmediata con una práctica, que se define por la realización de actividades que nos brindan una experiencia directa de los regímenes de competencia.

-Imaginación: Es la capacidad de construir una imagen del mundo que nos ayude a entender nuestra pertenencia a comunidades. Tiene la función de localizarnos y orientarnos, vernos desde distintas perspectivas, reflexionar sobre nuestra situación y explorar nuevas posibilidades. También crea formas de identificación tan importantes como las derivadas del compromiso.

-Alineación: Es importante para que la práctica sea efectiva, pues asegura que las actividades estén coordinadas, que las reglas se sigan o que se comuniquen las intenciones.

En cuanto a los componentes mencionados, el primer requisito del diseño para el aprendizaje es ofrecer oportunidades para el compromiso, de este modo los participantes contribuyen de varias maneras interdependientes entre sí, que se convierten en material para construir una identidad. Lo que aprenden es lo que les permite contribuir a la empresa de la comunidad y comprometerse con otros en torno a esa empresa (Wenger, 2001).

En este sentido es importante generar actividades que exijan un compromiso mutuo, tanto entre los estudiantes como con otras personas implicadas. Realizar retos y responsabilidades que apelen al conocimiento de los estudiantes sin dejar de animarles a que exploren nuevos territorios. Crear una continuidad suficiente para que los participantes desarrollen unas prácticas compartidas y un compromiso a largo plazo con su empresa y con los demás (Wenger, 2001).

Por otra parte, si el propósito de la educación es ofrecer una idea de las posibles trayectorias disponibles en diversas comunidades, entonces debe incorporar la imaginación como elemento esencial que permita que los estudiantes exploren

quiénes son, quiénes no son y quiénes podrían ser. La imaginación permite la orientación, la reflexión y la exploración (Wenger, 2001).

El diseño para el aprendizaje debe hacer que las comunidades de aprendizaje se comprometan en actividades que tengan consecuencias más allá de sus límites para que los estudiantes puedan aprender qué hace falta para ser eficaces en el mundo. Es así que una comunidad de aprendizaje debe ofrecer oportunidades para explorar el trabajo grupal a partir de experiencias novedosas, estilos y discursos de otras comunidades y mediante la participación institucional (Wenger, 2001).

Los estudiantes necesitan lugares de participación, materiales y experiencias con los que construir una imagen del mundo y de sí mismos, así como maneras de influir en el mundo y de hacer que sus acciones tengan importancia (Wenger, 2001).

De acuerdo con Wenger (2001), podemos formar comunidades de aprendizaje al combinar nuestra capacidad para cooperar, coordinarnos en actividades grupales, a la vez que reflexionamos sobre nuestra situación y exploramos nuevas posibilidades. El desafío del diseño consiste en apoyar este trabajo, promoviendo una participación que incluya una interdependencia entre los miembros de la comunidad, un repertorio de recursos compartidos y continuidad en el ejercicio de la práctica; también debe ofrecer la posibilidad a sus miembros de orientarse en la práctica, reflexionar sobre ésta y explorar nuevas posibilidades; así mismo, es importante que promueva que sus miembros puedan dirigir sus trabajos hacia una meta en común, se coordinen para lograrlo y establezcan cierta autoridad para asegurarse de que esto suceda.

Según lo visto, el diseño constituye una forma de desarrollar una comunidad en sus propios términos, es la posibilidad de sus miembros de construirse dentro de ciertas competencias y explorar nuevas posibilidades en los límites de la práctica. Pero también es el interés por mantener un sentido de vivacidad en conjunto con el trabajo de distintas dimensiones y componentes que promueven el aprendizaje.

### **2.3- Experiencias de desarrollo de comunidades de aprendizaje en secundaria**

Después de haber revisado qué es una comunidad de práctica con un diseño hacia el aprendizaje y cómo puede entenderse el diseño de ésta, es importante conocer algunos casos en los cuales se ha aplicado la idea de comunidad para desarrollar a

nivel secundaria, lo cual permitirá entender el sentido práctico de la propuesta que aquí se presenta.

Grácia y Elboj (2005) realizaron un estudio que tuvo como objetivo describir la experiencia de dos escuelas de España sobre su proceso de constitución como comunidad de aprendizaje (CA).

Una CA es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls, 2000, p. 8).

El primer caso corresponde a la escuela Cantín y Gamboa, centro privado que ofrece educación infantil, primaria y secundaria en España. A continuación se describe su experiencia en el trabajo como CA.

El proceso de transformación en este centro comenzó con sesiones de sensibilización con el profesorado y posteriormente con los familiares. Se decidió por unanimidad que el centro educativo fuera transformado en CA. Se inició la fase del sueño, donde se expresó el centro educativo que se deseaba. Se siguió con la selección de prioridades para realizar los sueños más urgentes a mediano plazo.

Como parte de este proceso se crearon varias comisiones de trabajo para poder realizar las metas concebidas. Dentro de los resultados obtenidos uno importante ha sido el de la conformación de grupos interactivos, que es una nueva organización del aula abierta a la participación de voluntariado. La mayoría de los voluntarios son estudiantes, aunque también hay exprofesores y familiares.

En este tipo de trabajo el profesor dinamizó la presencia de algunos de estos voluntarios en el aula, cada uno de los cuales se hicieron cargo de grupos de máximo cinco alumnos. Los grupos se caracterizaron por ser heterogéneos y por rotar paulatinamente las tareas.

A nivel secundaria los grupos interactivos pretendieron, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, aumentando simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases.

El papel del voluntario fue potenciar el trabajo en grupo y la mutualidad, para esto resultó importante que coordinara la actividad. El profesor fue responsable de preparar cuatro o cinco tareas para cada uno de los grupos de clase, elaborar una ficha para facilitar el trabajo del voluntario, así como evaluar a los diferentes grupos.

En educación secundaria los grupos interactivos se desarrollaron en primero (geografía e historia) y segundo (matemáticas) de ESO (Escuela Secundaria Obligatoria).

La evaluación a final del curso por parte de los profesores fue positiva:

- "En las sesiones se conseguía trabajar y reforzar muchos más contenidos que en una clase tradicional, y nos asegurábamos de que así fuera con todo el alumnado".

- "Al alumnado lo motivó la forma de trabajar e hizo las actividades con más interés".

En general se superaron las expectativas, ya que se consiguieron superar los objetivos mínimos marcados en las unidades didácticas.

El segundo caso corresponde al Instituto de Educación Secundaria (IES) Lucas Mallada, situado en Huesca, una ciudad española. El IES comenzó su transformación en comunidad de aprendizaje desde 2001, cuenta con un 30% de alumnado de la comunidad gitana y un 25% de alumnado inmigrante.

Las fases que siguió en su transformación fueron la de sensibilización (2001-2002) y toma de decisión (2002-2003), posteriormente la fase de sueño y la de priorización (2002-2003). En la etapa final de este proceso se decidió implementar grupos interactivos para dinamizar las aulas y aumentar la participación del voluntariado en el instituto.

Fue posible realizar una clase de castellano para alumnado inmigrante, mejorar el nivel de asistencia de alumnos a clase, favorecer la participación de familias gitanas en el centro e incluir voluntariado en las aulas.

El segundo estudio que se retoma es el de Santiago (2009), el cual da cuenta del desarrollo de una CA en un contexto marginal, lo cual amplía nuestra visión sobre el contexto de aplicación de esta propuesta. El estudio de este autor tuvo el objetivo de conocer la experiencia educativa del Instituto Las Lomas de la ciudad de Alicante en

España a partir de la creación de la comunidad de aprendizaje "Shab Yekipé" (Amigos Unidos).

Se comenta que como líneas de trabajo para esta comunidad se estableció un énfasis en la identidad individual, el reconocimiento del otro, sentido de pertenencia al barrio, redes que conforman la comunidad, trabajo colectivo, conocimiento de otros lugares a partir de la cultura de los propios integrantes de la comunidad y la creación de una feria intercultural sobre cuentos y juegos del mundo.

El IES Las Lomas de Alicante es un centro público con 560 alumnos que proceden principalmente del barrio, con un número importante de alumnado gitano e inmigrantes, 59 profesores, e imparte enseñanza de ESO, bachillerato y PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial).

La comunidad de aprendizaje "Shab Yekipé" cuenta con la colaboración de cinco voluntarios, se estableció fuera del horario de clases, de 16 a 18h, de lunes a viernes, en la biblioteca del instituto principalmente. Se realizó un refuerzo educativo en un clima de diálogo en el que se acompañaba al alumnado en sus tareas académicas a la vez que se promovían hábitos de estudio. También se trabajaban habilidades sociales, dinámicas de grupo, relaciones afectivas, creación de vínculos con las familias en el proceso educativo y la creación de la comunidad de aprendizaje. Además se realizaron visitas culturales, excursiones, taller de informática y actividades deportivas.

Las fases del proceso de conformación como CA se trabajaron en el orden en que se menciona a continuación:

1- "Identidad individual y reconocimiento del otro": En esta fase se buscó establecer un conocimiento básico de los compañeros de grupo creando un clima de confianza y respeto, que cada joven se implique en el conocimiento del otro a través de la empatía, así como lograr un mayor autoconocimiento personal de cada joven que le facilite abrirse al grupo.

2- "Redes que conforman la comunidad": Esta fase tuvo como objetivo fomentar la cohesión de grupo, facilitar la comprensión del concepto de comunidad, además de que los jóvenes vivencien la comunidad educativa que ellos mismos conformaban.

3- "Los pilares de una comunidad. Inventando la comunidad": El objetivo de esta fase fue recordar la importancia de la cohesión del grupo en el proceso de conformación de una comunidad, dotar de identidad fomentando la discusión y establecimiento de las propuestas de nombres para la misma, al igual que conocer la importancia del consenso como un proceso costoso pero participativo y satisfactorio.

4- "Trabajando la interculturalidad": En esta fase fue importante fomentar el respeto a la diferencia mediante el conocimiento de realidades diferentes, interiorizar la posibilidad de enriquecimiento que nos ofrece la diversidad, así como comunicar los aprendizajes obtenidos a la comunidad más amplia mediante una Feria Intercultural en la cual los miembros de la comunidad de aprendizaje mostraron juegos y cuentos de distintas partes del mundo de donde ellos mismos provenían.

Se logró acercar de manera lúdica y participativa al alumnado a contenidos geográficos como la identidad local, el sentido de pertenencia y el conocimiento de distintos lugares del mundo a través de vivencias.

La respuesta general de los jóvenes fue la de estar satisfechos con el trabajo realizado. Como ejemplo de ello, un alumno mencionó sobre las actividades que "son buenas porque aprendo cosas de otros países y sé quiénes somos los gitanos".

Otro índice de esta evaluación positiva ha sido la creación de vínculos afectivos entre los integrantes de la comunidad., que ha traspasado las fronteras de la escuela y se ha generado en otros espacios del barrio.

En este sentido se desarrollaron metodologías participativas en la enseñanza y aprendizaje del espacio local y global que han resultado motivadoras y significativas para el alumnado.

Por último se retomará el estudio de Píriz (2011), pues permite dar cuenta de un caso en que se buscó la implementación de grupos interactivos en una institución educativa que no pretendía conformarse como CA. Este escrito describe el trabajo a partir de grupos interactivos en un centro público a nivel secundaria de Madrid, capital de España, con la intención de incidir favorablemente sobre la mejora del rendimiento de estudiantes y la gestión del clima escolar.

La propuesta consistió en establecer grupos heterogéneos de cuatro a cinco alumnos y una persona voluntaria, siendo que cada grupo trabajaba por tiempos las tareas que el profesor diseñaba para ellos, hasta finalizar las cuatro o cinco actividades propuestas.

Gran parte de los voluntarios que participaron en este proyecto son alumnos de cuarto y quinto de ESO, siendo pocos los pertenecientes de tercero. No es importante que los voluntarios sean expertos en el tema, ni que conozcan las respuestas a las actividades, sino que tengan altas expectativas y confíen en las capacidades del alumnado y de sus posibilidades de éxito académico y social.

Los grupos interactivos se sistematizaron en todos los grupos de primero y en uno de segundo de ESO, en distintas asignaturas como lengua, matemáticas, educación física, ciudadanía, entre otras.

Tras cinco años de desarrollar la experiencia, se ha encontrado lo siguiente:

Los resultados de las encuestas realizadas a 235 alumnos de primero de ESO han sido altamente positivos. Han manifestado que trabajan "todo el rato", que entienden "mejor algunas cosas", les viene bien para los exámenes y les parece una dinámica de trabajo preferible "ya que lo hacen en grupo". Proponen como posibilidad de cambio "que las sesiones fueran más largas", pues lo ven como una actividad divertida y amena, "se pasa muy deprisa la clase".

Los profesores valoran positivamente la intervención de los voluntarios y comentaron que esta propuesta les ha permitido alcanzar un tiempo "real" de trabajo efectivo, así como aumentar el interés y la motivación que los alumnos tienen hacia el aprendizaje. Afirman que el tiempo de la sesión es reducido "hay que llevar todo preparado para no perder tiempo", "los grupos deben estar previamente establecidos".

Por otra parte se obtuvo información de 16 voluntarios, quienes comentaron que se mostraron satisfechos con la dinámica y la actitud de los alumnos ante ésta. También manifestaron que la diversidad del voluntariado enriquece las interacciones que se producen en los distintos grupos, además de que valoran positivamente el trabajo colaborativo.

Entre las propuestas de mejora se mencionó un interés por continuar durante el próximo curso, implicar a más personal de la escuela, reajustar los tiempos de trabajo y la formación de grupos heterogéneos, al igual que crear una comisión de seguimiento y valoración de la actividad en los distintos grupos y áreas.

En cuanto al trabajo con el alumnado, los grupos interactivos generan motivación en el alumnado, mejoran los aprendizajes y las relaciones entre los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa. Mejoran el clima del aula y del centro, gracias a las interacciones y la comunicación que se produce entre los distintos componentes de la comunidad educativa, lo que da lugar a una dinámica de cooperación y diálogo.

Después de haber revisado los fundamentos del enfoque en comunidad, los principios para su diseño y algunos ejemplos sobre cómo se ha llevado la propuesta a la práctica, puede verse que es un trabajo bastante amplio que requiere desarrollar una experticia en la medida que saber diseñar no basta pues es necesario saber aprovechar la respuesta al diseño como una manifestación de la comunidad que al ser bien aprovechada permite su realización. De ese modo, la función del diseñador ante la formación de una comunidad de este tipo es más la de impulsar o acompañar que la de crear o determinar.



### **3- Estudio 1: Evaluación de la dinámica de clase de un grupo de tercero de secundaria de una escuela pública en la materia de Formación Cívica y Ética**

Este apartado tiene como objetivo describir la dinámica de clase de un grupo de tercero de secundaria de una escuela pública en la materia de Formación Cívica y Ética. La evaluación partió de una aproximación micro etnográfica, que tuvo lugar durante 9 observaciones de la clase, acompañada de 2 entrevistas semiestructuradas con el profesor.

En términos generales la clase se caracterizó por un seguimiento puntual de la programación, interés del profesor porque los alumnos estuvieran bien informados y de los alumnos por aprender interactuando más con sus pares. Se encontró una dinámica en la cual el profesor favoreció el aprendizaje por su forma de resolver conflictos en clase, formular preguntas que invitaban a la participación, seguir una programación abierta a cambios, brindar a los alumnos información veraz de los temas revisados, uso de material adicional al libro y valorar el trabajo realizado. Por su parte los alumnos formaron parte activa de esta dinámica al propiciar la autodisciplina, buscar formas de apropiarse de los temas revisados y brindarse apoyo mutuamente. También se manifestó un interés del profesor por actualizar sus recursos didácticos y un deseo de mayor toma de decisiones por parte de los alumnos.

#### **3.1- Contexto del problema a abordar**

La presente evaluación se realizó dentro de una secundaria pública, donde la directora y profesor se mostraron interesados por realizar una intervención en la materia de Formación Cívica y Ética. Para ellos, el motivo de interés no fue tanto la evaluación en sí misma, sino más bien el de realizar una intervención que enriqueciera la clase de alguna forma, por lo que su interés fue de carácter didáctico y se centró más en el logro de resultados que en la detección de necesidades. No obstante, para responder de manera atinada a sus intereses, fue necesario realizar la evaluación, pues al detectar las necesidades del grupo se conocieron sus fortalezas y dificultades, con lo cual fue más fácil incidir favorablemente en él.

El estudio se caracterizó por un gran acceso mostrado por la escuela, el profesor y los alumnos, lo cual facilitó la inmersión en el campo para realizar las observaciones.

### **3.2- Justificación y pregunta de investigación**

La formación cívica y ética ha ido cobrando relevancia en los últimos años, en parte debido a que nos encontramos en un mundo cada vez más globalizado, conformado por naciones multiculturales, donde el respeto a la diversidad y la vida democrática resultan fundamentales para la convivencia. Este contexto ha fomentado que en México la formación cívica y ética tenga gran relevancia dentro del currículo en educación básica, lo cual puede apreciarse en su carga horaria.

Dada la relevancia actual que cobra la formación cívica y ética, las dificultades mostradas en su implementación como materia, así como el interés de la escuela por realizar una intervención que favorezca la dinámica grupal, surge la pregunta de:

¿Cuál es la dinámica de clase de un grupo de tercero de secundaria de una escuela pública en la materia de Formación Cívica y Ética?

De este modo, el objetivo de la presente evaluación es conocer la dinámica de clase de un grupo de tercero de secundaria de una escuela pública en la materia de Formación Cívica y Ética.

### **3.3- Método**

#### Aproximación elegida

La aproximación elegida para realizar la evaluación fue la micro etnografía, debido a que hubo una inmersión en el contexto del grupo observado, así como distintos grados de involucramiento. También porque, en relación a la definición de Murillo y Martínez (2010) sobre las características de esta aproximación, el presente estudio constituyó una evaluación con un propósito acotado que ameritó relativamente poco tiempo y fue desarrollado por un solo investigador, pero que a su vez permitió dar cuenta de una explicación ecológica de lo que sucede en un contexto particular.

Se realizó observación no participante principalmente, participante sólo ocasionalmente. Dentro de la observación participante se presentaron eventos

relacionados con el rol del profesor, como cuando se realizó una actividad sobre el respeto de los derechos humanos o, cuando el profesor pidió supervisar el trabajo de los alumnos una ocasión que los acompañé al aula de cómputo para que prepararan sus presentaciones sobre el tema anteriormente mencionado. La observación participante también se dio a partir de la interacción directa con los alumnos en la clase, lo cual facilitó la inmersión en sus subgrupos para hablar sobre distintos temas (noviazgo, gustos personales relacionados con el sexo opuesto, deportes, etc.). Durante y después de las observaciones el uso de la bitácora fue esencial para ir realizando el análisis de las situaciones presenciadas.

Los temas de formación cívica y ética que se revisaron durante las observaciones fueron el de toma de decisiones, individuales y colectivas, el de derechos humanos y por último el de proyecto de vida. Se sucedieron en el orden señalado.

### Participantes

Participó el profesor de la materia de Formación Cívica y Ética y alumnos de tercero de una secundaria pública pertenecientes al grupo 3° A. Fueron un total de 49 alumnos, 27 mujeres y 22 hombres, con una edad de entre 14 y 15 años.

La selección de participantes fue por conveniencia debido a la relación con la escuela y a la disponibilidad de grupo y horario por parte del profesor.

### Recolección de datos

Como principal estrategia de recolección de información se utilizó la observación en el aula, en total se realizaron nueve observaciones de una hora cada una y tuvieron lugar dentro del salón de clases. Las observaciones fueron acompañadas del uso de una bitácora personal.

También se realizaron dos entrevistas semiestructuradas al profesor que tuvieron lugar en la biblioteca de la escuela. De éstas se obtuvo información complementaria a las observaciones.

Por último, hubo varias pláticas informales o charlas con el profesor que tuvieron lugar antes y después de la clase.

### Análisis de datos

Para el análisis de datos, las entrevistas y observaciones realizadas se transcribieron y se hizo un análisis del discurso. Con el conjunto de datos conformado por las observaciones, entrevistas, fotografías y charlas informales, se dio lugar a la codificación, formación de temas y posteriormente al establecimiento de categorías.

### Validez

Se partió de la noción de validez entendida desde un enfoque cualitativo en términos de construcción social del conocimiento, que se conforma en un proceso donde se incorporan distintos puntos de vista para evaluar la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones (Sandín, 2000). Mediante las sesiones de revisión de avances entre colegas y con tres expertas en el tema, se compartieron distintos puntos de vista que ayudaron a comprender mejor el fenómeno estudiado.

A su vez, se trianguló la información a partir de distintas fuentes de datos, como observaciones, entrevistas y charlas informales que al contrastarlas sirvieron para lograr una mayor veracidad en el análisis de resultados.

### **3.4- Análisis de resultados**

Aquí se muestran las categorías derivadas del análisis de la información recolectada. Cada categoría tiene subcategorías de las cuales cada una cuenta con: definición, viñetas, descripción de situaciones, así como análisis de los eventos observados.

Las abreviaciones que se utilizan en las viñetas son las siguientes: Profesor (P), alumno (Al), numeración para identificar que algo fue dicho por otro alumno (Al1, Al2, Al3, etc.), alumnos en conjunto (Als) y profesor de educación física (PEF).

***1- Acciones del profesor que favorecen el aprendizaje:*** *Se observan cuando el profesor se contiene ante situaciones problemáticas, formula preguntas para generar la participación, brinda a los alumnos información sobre algún tema, da lugar a una programación abierta a lo emergente, utiliza material adicional al*

*pizarrón y al libro de texto, al igual que cuando valora el trabajo realizado en clase de acuerdo a los aprendizajes logrados por los alumnos.*

**1.1- La importancia de la autocontención ante situaciones problemáticas:** *Se observa cuando el grupo no permite que se dé consecución a las actividades programadas y en consecuencia, el profesor busca soluciones sin entrar en conflictos personales ni mostrar emociones negativas.*

En una ocasión, al comienzo de la clase se abordó el tema de toma de decisiones, pero algunos alumnos seguían haciendo ruido, por lo que el profesor aprovechó para hacer un comentario sobre el tema que sirvió para recuperar la atención de los alumnos distraídos.

P: Las decisiones van a determinar las acciones de mi vida presente y futura (mientras el profesor habla, algunos alumnos realizan actividades ajenas a la clase). Las decisiones las tomamos día a día, ahorita yo veo que están hablando, eso es una decisión, también los que están atentos están asumiendo una decisión (los alumnos dejaron de murmurar y poco a poco comienzan a dejar de realizar actividades ajenas a la clase).

(Observación)

En otro momento, el profesor también da sentido al comportamiento inquieto de los alumnos a partir de un entendimiento de la situación que va más allá de su clase.

P: Los alumnos estaban más inquietos porque no tuvieron dos clases, por lo general están más calmados.

(Charla)

Como es común a nivel secundaria, ocasionalmente los alumnos platicaban, se distraían o realizaban cosas ajenas a la materia. Ante esta situación el profesor se mostraba calmado, tranquilo, con la capacidad de distanciarse de la problemática en el plano personal, tratando de tomar alguna medida que la resolviera, ya fuera para que los alumnos guardaran silencio o realizaran alguna actividad.

Esta capacidad es muy importante al trabajar como profesor de secundaria, pues a esta edad los alumnos pueden mostrarse muy retadores para probar límites, además de que muchas veces se toman los conflictos de forma personal. Ante esta situación se requiere que el profesor sea capaz de tener un buen manejo del grupo que permita redirigir la atención hacia las actividades, como sucede en este caso.

**1.2- Formulación de preguntas para fomentar la participación:** *Se observa cuando la participación e interés de los alumnos aumenta como resultado de cuestionamientos realizados por el profesor sobre el tema que se está revisando.*

Para iniciar el tema de toma de decisiones personales el profesor invitó a la participación al preguntar lo siguiente.

P: ¿Qué es decidir?

Als: Tomar una decisión.

Al1: Elegir qué se va a hacer.

Al2: Decidir entre lo bueno y lo malo.

Al3: Tomar decisiones bajo nuestros propios criterios.

Al4: Tomar el control sobre lo que vas a hacer.

(Observación)

En algunas clases se observó a algunos alumnos hablando ocasionalmente en pequeños grupos, aunque no se alcanzaba a entender lo que decían. Cuando esto sucedía el profesor les pedía guardar silencio diciendo "guarden silencio" o "shhh", así como haciendo preguntas grupales o específicas a alumnos que realizaban actividades ajenas a la clase, para incluirlos en el tema que se estuviera revisando. La mayoría de las veces los alumnos guardaban silencio, siendo pocas las ocasiones en las que seguían hablando.

Con esta práctica de formulación de preguntas el profesor involucra a los alumnos y los interesa por el tema, no importa si las preguntas son para que den cuenta de que han adquirido cierta información o para compartir brevemente distintos puntos de vista, aunque claro, la segunda opción es la que más les interesa. Lo relevante es que cuando el profesor comienza a realizar preguntas a los alumnos, genera participación sobre el tema e interés en el mismo.

**1.3- La visión del experto:** *Se observa cuando el profesor se posiciona como aquél que tiene información veraz sobre un tema y la comparte con los alumnos.*

Después de hacer una pregunta relevante para el tema de toma de decisiones grupales, dos alumnos responden y el profesor complementa las respuestas para enriquecerlas.

P: ¿Qué es autonomía moral?

Al1: ¿La capacidad de tomar decisiones?

Al2: Saber lo que está bien y lo que está mal.

P: La autonomía es el uso responsable de la libertad y la autonomía moral es saber juzgar las cosas plena y conscientemente.

(Observación)

También se observó que el profesor daba explicaciones que invitaban a los alumnos a reflexionar sobre los temas revisados a partir de su etapa de vida.

P: Recuerden que nuestra capacidad de percibir el ambiente y reaccionar a él es algo que hacemos toda nuestra vida. En la adolescencia comienzan a experimentar muchos cambios, por lo que la toma de decisiones cobra mucha importancia. Lo que ustedes hagan tendrá repercusiones a corto plazo.

(Observación)

En las entrevistas con el profesor refirió que las "actividades deben ser tanto teóricas como prácticas". En las observaciones se notó un énfasis en el aspecto teórico, el cual se relaciona con lo dicho por el profesor sobre la importancia de la información en el sentido de que "lo que les interesa más (a los alumnos en cuanto a tipo de actividades), pues para empezar que sean novedosas y que sea muy amplia la información". Sin embargo, cuando el profesor explica ampliamente un tema es cuando la clase se vuelve menos interesante para algunos alumnos, siendo que una alumna comentó que "es aburrido cuando habla mucho", mientras que otro alumno mencionó que "las exposiciones aburren" (refiriéndose a cuando el profesor expone un tema), u otra alumna dijo que "si participas se te pega más lo que ves que si sólo escuchas". El profesor es consciente de esto en tanto que durante una entrevista mencionó que "no les puedo dar una clase de pura teoría porque se aburren o se empiezan a poner inquietos", de modo que también incluye actividades prácticas como ver una película, comentar experiencias personales o analizar casos.

**1.4- Una programación abierta a lo emergente:** *Se observa cuando el profesor delimita cómo deben realizarse las actividades pero da cierta flexibilidad para su cumplimiento.*

Durante una entrevista, al preguntar al profesor sobre su forma de dar clases, refirió la relevancia de seguir la planeación curricular pero sabe que dentro de su aplicación hay eventos emergentes que no pueden preverse.

P: Pues no es nada fuera de lo normal, yo me baso prácticamente en el programa.

P: O sea, yo por ejemplo no puedo saber qué cosas pueden pasar, y esa es como una, como aquellos aspectos que siempre debemos de tener en cuenta.

(Charla)

En una clase el profesor le dejó a los alumnos de tarea anotar en su cuaderno los artículos de la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", siendo que algunos no lo hicieron, él decidió permitirles entregarla al día siguiente con la salvedad de que la tarea se acumularía con la de ese día que era contestar unas preguntas sobre el tema.

En este ejemplo puede verse cómo el profesor diseñó una actividad que por distintas razones no todos alcanzaron a terminar, ante lo cual decidió abrir la programación para a su vez cumplir con lo programado y de esa manera fomentar el aprendizaje. Es importante dar cuenta de cómo en su solución a esta situación emergente establece un condicionante, referido a la acumulación de tarea, lo cual permite que tal evento no pase desapercibido por los alumnos.

Entendiendo al profesor como la autoridad encargada de cumplir los objetivos del programa, puede decirse que es una función que realiza en la medida en que generalmente efectúa las actividades a tiempo, revisando los contenidos del programa y evaluando el aprendizaje de los alumnos a partir de formas normadas como ejercicios, tareas y trabajos en equipo.

**1.5- Uso de material extra:** *Se observa cuando el profesor emplea recursos adicionales al libro de texto y el pizarrón para favorecer el aprendizaje de algún tema.*

En una ocasión el profesor proyectó en clase la película de "Los olvidados" para ilustrar el tema de los derechos humanos, lo cual permitió aprender la temática a partir de una actividad agradable para los alumnos y que promovía un pensamiento reflexivo. La mayoría de las clases utilizaba un cuaderno con notas adicionales, esquemas, preguntas y demás información que él mismo investigó y que empleaba



para realizar actividades en clase, lo cual favorece el aprendizaje al no limitarlo únicamente al contenido del libro de texto.

**1.6- Valoración del trabajo realizado:** *Se observa cuando el profesor refiere la formación que los alumnos van adquiriendo.*

Los siguientes ejemplos muestran cómo el profesor valora los aprendizajes de los alumnos al decir que están comprometidos y desarrollan una postura crítica.

P: Ellos ya llevan como una secuencia y van, de alguna manera van sintiéndose comprometidos.

P: Alentar continuamente al grupo a juzgar el valor de sus actividades. Esto es el trabajo que se hace, la perspectiva crítica que ellos van formándose.

(Entrevista)

**2- Recursos generados por los alumnos que favorecen el aprendizaje:** *Se observa en la autodisciplina del grupo, en sus formas de apropiación de la clase y en el apoyo entre alumnos.*

**2.1- La autodisciplina del grupo:** *Se observa cuando los alumnos establecen sus propios periodos atencionales para la clase, así como cuando entre ellos se callan para escuchar algo que es de su interés.*

En el siguiente ejemplo una alumna hace que sus compañeros guarden silencio y presten atención para poder escuchar las instrucciones dadas por el profesor sobre la tarea que está dejando.

Al: Hablan todos y no se entiende (los alumnos dejan de hacer ruido y escuchan lo que dice el profesor).

(Observación)

Lo anterior se dio en varias ocasiones en que llegaron a decir "cállense", "shhh" o "escuchen" cuando querían oír algo importante, como una indicación de una tarea o trabajo, ante lo cual guardaban silencio para oír al profesor.

En las primeras observaciones algunos alumnos mostraban falta de atención hacia el contenido de la materia, pero se daba solo en ciertas circunstancias. La distracción de los alumnos se mostraba en mayor grado cuando iniciaba la clase, o cuando el profesor comenzaba a dar explicaciones detalladas sobre un tema que

resultaban muy largas, así como cuando la clase estaba por acabar. Los alumnos tenían periodos establecidos en los cuales no ponían atención.

**2.2- Formas de apropiación de la clase:** *Se observa cuando los alumnos realizan acciones que permiten introducir sus intereses dentro de los márgenes de la clase.*

En una ocasión se dejó ver cuando un grupo de alumnos (tres) discutían sobre un tema que se estaba revisando en clase pero de forma más personal. Se preguntaban sobre los gustos personales en cuestiones de pareja, pues se retomaba dentro del tema de proyecto de vida. Ellos comenzaron a discutir sobre el tipo de mujer que les gustaba, comentando aspectos físicos, pero uno de ellos también realizó una crítica a la forma en que estaba formulada la pregunta que anotó el profesor, pues decía "¿Cómo será mi pareja?", mientras que él creía que debería de decir "¿Cómo te gustaría que fuera tu pareja o qué tipo de pareja te gustaría tener?".

Aquí puede verse como en ocasiones, cuando los alumnos hablan, lo hacen para reflexionar sobre temas que se están revisando en clase.

**2.3- El apoyo entre alumnos:** *Se observa cuando los alumnos trabajan en conjunto para generar un beneficio mutuo.*

Durante las dos clases en que se realizaron presentaciones por equipo, cada que alguno terminaba de exponer todo el grupo le aplaudía en señal de reconocimiento. De hecho esto podría verse como algo muy común, pero en este caso se mostraba una intención de apoyo en ello, principalmente por la efusividad con que lo hacían y que partía de ellos en lugar de que el profesor lo modelara o solicitara.

El hacer menos ruido cuando sus compañeros exponían también es algo que realizaban comúnmente como muestra de reconocimiento y respeto.

Asimismo, cuando se atrasaban para tomar nota de algo que les dictaba el profesor, puede verse cómo después de que un alumno pide más tiempo, otro alumno secunda la petición del anterior, consiguiendo que el profesor espere a que terminen para continuar.

P: Apunten

Al: Espere.

Al: Sí, espere.

(Observación)

La otra ocasión en que se vio el apoyo entre los alumnos fue cuando llegó el profesor de deportes a preguntarles quien era el “Chino”, porque había rayado una banca. Los alumnos se unieron de tal modo que al profesor no le quedó más que dar las gracias e irse sin haber obtenido ninguna información.

PEF: En otro salón una niña me dijo que aquí va el chino y le voy a pedir al chino que salga porque rayó una banca. Entonces díganme quién es.

Al: Aquí no hay ningún chino. Tráiganos a quien dijo eso.

Als: Sí, traiga a la niña, traiga a la niña.

PEF: Gracias chavos (sale del salón).

(Observación)

**3- Aspectos a mejorar dentro de clase:** *Se observa cuando tanto el profesor como los alumnos mencionan mejoras que podrían hacerse a la clase.*

**3.1- Deseo del profesor de actualizar sus recursos didácticos:** Se observa cuando el profesor menciona que debe actualizar su material informativo de trabajo en clase.

Durante una entrevista el profesor mencionó que quisiera introducir elementos novedosos en su clase que interesen a los alumnos.

P: Incluir material didáctico novedoso, de actualidad. Porque yo, por ejemplo, tengo mis notas pero... sí veo que como que “Ay, esto ya” (por parte de los alumnos). Por ejemplo, les traje un texto sobre derechos humanos en la India, y ellos “Sí, la India” y todo, pero como que quieren otras más centradas a lo que ellos viven, actividades más actuales.

(Entrevista)

**3.2- Deseo de mayor toma de decisiones por parte de los alumnos:** Se observa cuando algunos alumnos mencionan que tienen sugerencias de mejora que no han sido tomadas en cuenta.

Se muestran dos ejemplos distintos. En el primero un alumno comenta cómo se siente con lo que sucede cuando no tienen clases y se relaciona con lo que pasa en

la escuela más que únicamente en la clase observada. En el segundo una alumna menciona su interés por participar más en clase.

Al1: Si tenemos una clase libre porque faltó un profesor, nos ponen a trabajar en cualquier cosa en lugar de dejarnos hacer algo que nos relaje o para descansar.

Al2: Me gustaría que nos dejaran participar más en la clase, porque como que así se te pega más lo que ves, ¿no?

(Charla)

Esto se sostiene como petición de algunos alumnos que comentaron la relevancia de que sus necesidades sean atendidas, siendo en ocasiones necesidades de juego y recreación, mas no sólo en ésta clase, sino en general. Para la clase también llegaron a pedir una dinámica que les permita ser más participativos.

Los alumnos demandan que sus intereses sean atendidos dentro de la clase y muchas veces esto no se logra porque se debe seguir una programación. De este modo, se puede observar cómo los alumnos establecen sus propias formas de participación, que en ocasiones se pueden entender como formas de participación en los márgenes.

Promover una mayor participación resulta de gran importancia pues al aumentar las interacciones se generan intercambios de experiencias y conocimiento sobre un tema que los alumnos se apropian, construyendo un aprendizaje significativo estrechamente relacionado con su vivencia. Este punto debe considerarse pues, como dijo el profesor, "este grupo es muy activo y requiere de una clase dinámica".

### **3.5- Contexto del grupo a partir de la evaluación de su dinámica**

Se cumplió el objetivo de entender la dinámica del grupo observado en la clase de Formación, pues se dio cuenta de la forma particular en que este grupo realiza sus actividades.

Se vio que el profesor tiene una amplia experiencia sobre cómo impartir la clase, la ha dado por muchos años, ha trabajado con alumnos de tercero y tiene materiales que usa constantemente en sus distintos cursos. Entre muchas otras cosas, esto hace que el profesor tenga un dominio experto de la materia.

La revisión de las entrevistas y las observaciones en clase ha generado una fuerte impresión sobre el profesor, que básicamente consiste en el gran dominio de

distintas estrategias que emplea a lo largo de la clase para lograr que los alumnos aprendan sobre los temas revisados.

Para el profesor hay varios aspectos que son de mucha importancia, como estructurarla a partir de un inicio, desarrollo y cierre; dar información amplia pero acompañarla de ejemplos y ejercicios para fortalecer el aprendizaje de los alumnos. Él concibe su clase como la oportunidad de apoyar a los alumnos para tomar decisiones informadas tanto en el plano individual como social; igualmente le preocupa que los alumnos vinculen lo teórico con su experiencia cotidiana.

Pero lo más interesante surgió al revisar las observaciones detenidamente, pues se dejaba ver cómo el profesor desplegaba un conjunto de estrategias en distintos momentos de la clase.

Al realizar una comparación entre lo dicho por el profesor en las entrevistas, sobre las estrategias que es importante emplear, con lo recabado en las observaciones, es evidente que el profesor guarda una gran congruencia entre su discurso y su práctica, lo cual enriquece las actividades que realiza en el aula.

Sin embargo existen tensiones en la clase que parecen no resueltas, esto se hace evidente cuando para los alumnos es importante trabajar sus lazos sociales y establecer vínculos afectivos como parte de su aprendizaje, aunque también asumen su papel de alumnos y dan cumplimiento a las demandas del profesor. Mientras que la preocupación central del profesor es dar una enseñanza que se vincule con un aprendizaje de los contenidos mediante ejercicios escritos que demuestren el conocimiento aplicado de la información, otras necesidades de los alumnos parecen no estar cubiertas. Aunque ambos actores participan de la misma situación sus agendas no se conjugan del todo.

## **4. Estudio 2: Diseño, aplicación y evaluación de un taller que adecua la noción de comunidades de práctica a una situación de aprendizaje en un grupo de tercero de secundaria, en la materia de Formación Cívica y Ética**

### **4.1 Diseño**

#### Contexto del problema a abordar

Como se mencionó en el primer estudio, el objetivo de la evaluación que se realizó sobre la dinámica del grupo de tercero de secundaria en la materia de Formación Cívica y Ética, tuvo como principal finalidad conocer el contexto para adecuar la intervención que se describe en el segundo estudio que es el que aquí se presenta.

El interés principal de la directora fue que la intervención se acoplara curricularmente a los intereses de la materia, además de que se integrara con el trabajo realizado por el profesor para complementarlo.

El profesor comentó desde el inicio la importancia que veía en realizar una intervención que favoreciera que la mayoría de los alumnos se mostraran participativos en la realización de las actividades y que les brindara formas de interacción distintas a las de las clases habituales.

Los alumnos también manifestaron un interés por contar con un espacio en el cual pudieran experimentar nuevas formas de interactuar y expresarse.

Durante la intervención, al igual que a lo largo del primer estudio, el personal de la escuela en su conjunto se mostró accesible y brindó un apoyo sin el cual la aplicación del taller sobre el tema de identidad no habría sido posible.

#### Justificación y objetivo

Pudo observarse mediante la evaluación del primer estudio el interés del profesor y los alumnos por introducir algunos elementos novedosos a su dinámica habitual de clases que pudieran complementarla.

Los alumnos mostraron especial interés por contar con actividades donde pudieran participar más y expresar sus propias inquietudes.

El profesor y la directora también buscaban que los alumnos fueran más participativos, pues ello enriquece la clase y favorece el aprendizaje, pero en un sentido más general buscaban nuevas formas de poder ofrecer oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

En ese sentido, la presente propuesta se mostró como una oportunidad para incidir sobre los intereses y sugerencias de mejora mencionados por los alumnos, el profesor y la directora.

Se procuró intervenir de tal forma que se trabajara el tema de identidad, por ser el correspondiente a su programa de estudios en la fecha de aplicación; a la vez que se ofreciera un espacio para favorecer la expresión personal en conjunto con la participación colaborativa entre alumnos.

Como respuesta a este conjunto de necesidades se decidió partir del siguiente objetivo:

Diseñar, aplicar y evaluar un taller que tuvo como objetivo adecuar las ideas de Wenger sobre comunidades de práctica a una situación de aprendizaje en un grupo de alumnos de tercero perteneciente a una secundaria pública, mediante la elaboración de revistas sobre el tema de identidad en la materia de Formación Cívica y Ética.

### Método

#### *Aproximación elegida*

La aproximación elegida estuvo basada principalmente en continuar con el tipo de observaciones de campo que caracterizaron el primer estudio, pero en las condiciones específicas establecidas por el taller y con un nivel de participación mucho mayor. Igualmente, con base en la micro etnografía, se buscó que los pocos encuentros fueran significativos para poder dar cuenta de una explicación ecológica de lo sucedido en el contexto particular que constituyó el taller. Esta aproximación fue elegida por su congruencia con el tipo de estudio a realizar, pues al estar basado en la noción de comunidades de práctica, resultó útil para obtener información amplia sobre lo que sucedía en el grupo durante la realización del taller.

También se empleó el enfoque narrativo porque permitió acceder de manera más profunda en el contenido plasmado por los alumnos a partir de su discurso. Permitted dar cuenta de su propia perspectiva sobre la identidad, no sólo en cuanto a conocimiento sino, principalmente en lo referente a sus inquietudes, su vivencia de ello y sus formas particulares de expresión.

### *Participantes*

Al igual que en el primer estudio, participó el profesor de la materia de Formación Cívica y Ética y alumnos de tercero de una secundaria pública pertenecientes al grupo 3° A. Fueron un total de 49 alumnos, 27 mujeres y 22 hombres, con una edad de entre 14 y 15 años. Los alumnos trabajaron en equipos conformados por ellos mismos, siendo un total de ocho equipos (de entre cinco a seis integrantes por equipo), de los cuales cada uno realizó una revista sobre el tema de identidad.

### *Procedimiento*

Para ofrecer un marco que facilite la lectura posterior de las cinco sesiones del taller, a continuación se muestran las dimensiones y componentes retomados para cada sesión del taller. Las dimensiones son las distintas facetas que deben considerarse para orientar aspectos generales en el diseño del taller, mientras que los componentes son aquellos trabajos específicos que conforman las actividades de las sesiones. Ambos aspectos complementan el diseño, por lo que es importante considerarlos si se trabaja desde el enfoque de comunidad. Durante todo el taller se trabajaron las distintas dimensiones y componentes continuamente, pero cuando una dimensión o componente se planeó más específicamente en el trabajo de una determinada actividad, se marcó en la sesión correspondiente con una X (esta marcación se empleó de manera sugerida y abierta, de modo que no se siguió tal cual ni fue la intención hacerlo).

Dimensiones del diseño por sesión	Componentes del diseño por sesión										
	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
<i>Detección de necesidades:</i>						<i>Compromiso:</i>					
-Conocimiento del grupo y sus						-Mutualidad			X		



posibilidades	X					-Competencia personal			X	X	
						-Continuidad				X	
<i>Realizar actividades acordes al grupo:</i>						<i>Imaginación:</i>					
-Tanto individuales como grupales		X				-Orientación	X				
-Tanto rutinarias como novedosas		X				-Reflexión	X				X
-Con distintos grados de participación			X			-Exploración	X	X			
-Que promuevan un ritmo fuerte y constante				X							
-Que aumenten las interacciones entre los alumnos	X		X								
-Que generen productos					X						
-Que se enfoquen en el aprendizaje más que en la enseñanza				X							
-Que sean flexibles para adaptarse a situaciones que salen de la programación		X		X							
-Que permitan que los alumnos decidan sobre temas y formas de trabajo para aumentar su identificación con la actividad	X			X							
<i>Evaluación:</i>						<i>Alineación:</i>					
-Demostrar el aprendizaje en clase	X	X	X			-Sentido de unidad en el grupo	X				X
-Demostrar el aprendizaje fuera de clase				X		-Coordinación	X	X			
-Juzgar el valor del trabajo realizado					X						

Una vez mostrado el marco del taller, se describirá la planeación del mismo, el cual se llevó a cabo durante cinco sesiones que tuvieron lugar los días jueves del 23 de enero al 20 de febrero del 2014, en la biblioteca de la secundaria, dentro del horario de clases que va de 9:10am a 10:00am. Después de la descripción de la planeación

se aclararán varios detalles de su puesta en práctica cuando se describa su aplicación, donde se especificarán algunas adecuaciones que se realizaron para acoplar el diseño al desarrollo propio del grupo.

## Sesión 1: Elementos que intervienen en la conformación de la identidad personal a través del proyecto de vida.

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Material</b>	<b>Tiempo</b>
<b>I. Bienvenida y presentación del taller</b>	<p>Conocer la estructura y objetivos del taller.</p> <p>Establecer un interés común que permita una dirección, comprensiones y principios compartidos dentro del grupo.</p>	<p>Dar una bienvenida en la cual se presente el coordinador y se agradezca a los alumnos por su participación.</p> <p>Negociar grupalmente los objetivos y estructura del taller para realizar adecuaciones al diseño según las necesidades del grupo, pero respetando los temas y contenidos del bloque en cuestión.</p>	<p>Pizarrón</p> <p>Plumón</p> <p>Borrador</p>	5 minutos
<b>II. Acuerdos grupales</b>	<p>Crear un clima adecuado para el trabajo en el taller.</p> <p>Acordar normas de trabajo en el grupo para la coordinación de las actividades.</p>	<p>Elaborar un acuerdo para la convivencia en conjunto con los alumnos, en el cual se decidan las normas de trabajo a seguir durante el taller.</p> <p>Algunos aspectos a considerar son: formas de participación, uso de recursos, formas de solución de conflictos, distribución y cumplimiento de la autoridad.</p>	<p>1 papel rotafolio</p> <p>1 plumón negro</p>	5 minutos
<b>III. Formación de equipos</b>	<p>Propiciar la colaboración mediante la formación de equipos.</p>	<p>Se dividirá al grupo en 8 equipos, pidiéndoles que se organicen según su preferencia y poniendo especial atención en acomodar rápidamente a alumnos que no se estén integrando a ningún equipo.</p>	Ninguno	2 minutos

		Cada equipo será aproximadamente de 5 alumnos.		
<b>IV. Ejemplos de revistas terminadas sobre el tema de identidad</b>	<p>Decidir los temas a desarrollar en el primer apartado de su revista.</p> <p>Realizar comparaciones entre distintos modelos de revistas para comenzar a tomar decisiones sobre cómo elaborar la propia.</p>	<p>Mostrar a los alumnos 4 modelos de revistas distintas entre sí, realizadas previamente por el coordinador.</p> <p>Se invitará a los alumnos a que revisen las revistas dadas como ejemplos, mientras hacen anotaciones y comentan con los integrantes de su equipo las ideas que les vayan surgiendo sobre cómo elaborar su revista.</p> <p>Debe mencionarse que las revistas presentadas sólo son algunos ejemplos y que lo importante es que ellos elijan su propia información y diseño.</p>	<p>4 revistas de ejemplo elaboradas por el coordinador</p> <p>Plumas</p> <p>Lápices</p> <p>Hojas de papel</p>	5 minutos
<b>V. Proyecto de vida</b>	Reflexionar sobre los distintos elementos que intervienen en la conformación de la identidad personal.	Se repartirá una hoja por equipo con retos que deben cumplir entre todos para tener acceso a una hoja de apoyo que contiene preguntas guía e información sobre el tema de identidad. Al entregarles la hoja de apoyo se les mencionará que pueden usar lo que les sirva de ella, enfatizando que no es necesario que utilicen todo sino sólo lo que les parezca más importante para ayudarles a desarrollar su escrito. Para este punto se busca que cada equipo utilice el apoyo	<p>Plumas</p> <p>Lápices</p> <p>Gomas para borrar</p> <p>Plumas</p> <p>Hojas de papel</p> <p>Escrito con información sobre identidad</p>	20 minutos

		<p>para desarrollar su propia perspectiva mediante un escrito que realizarán en una hoja para posteriormente usarlo en su revista, lo cual debe ser mencionado a los alumnos.</p> <p>Antes de que los alumnos comiencen a escribir, se les dirá que una vez cada equipo haya escrito la información como quisiera presentarla en su revista, pasará a elegir las imágenes para utilizar en su revista la siguiente sesión.</p> <p>Es importante que el coordinador apoye a los alumnos especialmente en la información escrita que desean poner, esto en la medida que ellos lo requieran.</p>	<p>personal y retos (anexo 1)</p> <p>Imágenes sobre identidad, las cuales se utilizarán a lo largo del taller para las distintas secciones de la revista (anexo 2)</p>	
<b>VI. Cierre</b>	<p>Reflexionar y valorar los logros obtenidos con respecto a la revista de cada equipo, así como discutir formas de mejorar la ejecución para la siguiente sesión.</p> <p>Generar un sentido de</p>	<p>Se darán 2 minutos para que al interior de cada equipo se comente qué fue lo que hicieron, qué les gustó más de su trabajo y qué podrían mejorar. Posteriormente se pedirá a un integrante de cada equipo, elegido por el mismo, que comparta con todo el grupo la experiencia de su equipo.</p> <p>El coordinador retroalimentará los comentarios de los alumnos y los anotará para darles consecución en la</p>	<p>1 rotafolio</p> <p>1 plumón negro</p>	5 minutos

	<p>responsabilidad sobre la tarea al permitir a los alumnos hacer juicios para evaluar conjuntamente sus acciones y productos.</p>	<p>siguiente sesión.</p> <p>Al final el coordinador mencionará que la siguiente sesión se trabajará en las imágenes, esquemas, ejemplos, sugerencias y/o ejercicios como complemento que añadir a la información que realizaron.</p> <p>Se les dirá que como tarea tienen que traer lo que quieran ponerle a esta sección de su revista.</p>		
--	--	--	--	--

## Sesión 2: Identidades adolescentes, sentido de pertenencia a un grupo de edad.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<b>Resumen</b>	Que los participantes recuperen lo más importante de la sesión anterior para darle continuidad, integrándolo con la actividad a realizar.	Se abrirá un espacio grupal para dialogar sobre lo que se trabajó la última sesión y en conjunto rescatar algún(os) punto(s) sobre ello que fueran de utilidad para la presente sesión.	Ninguno	5 minutos
<b>Finalizando la primera sección</b>	<p>Terminar la primera sección de la revista de cada equipo.</p> <p>Establecimiento de distintos grados de participación para fomentar el aprendizaje.</p> <p>Trabajo tanto individual como colaborativo.</p>	<p>Se repartirán 4 funciones en cada equipo para que completen la primera sección de su revista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribir la información principal sobre el tema.</li> <li>-Elegir y/o realizar imágenes.</li> <li>-Realizar ejemplos relacionados con la información.</li> <li>-Realizar consejos para mejorar en algo relacionado con el tema.</li> </ul> <p>Los mismos alumnos se repartirán las distintas funciones entre sí, quedándose cada quién con la función asignada a lo largo de esta actividad. Si alguien termina su función puede colaborar con sus compañeros.</p> <p>Antes de comenzar la actividad y durante la misma es</p>	<p>Hojas blancas</p> <p>Lápices</p> <p>Gomas para borrar</p> <p>Plumas</p> <p>Plumones</p> <p>Colores</p> <p>Crayolas</p> <p>Hojas de color</p> <p>Imágenes</p> <p>Pegamento</p> <p>Tijeras</p> <p>Otros materiales para decorar</p>	15 minutos

		importante recordar a los alumnos el tiempo que tienen y que al final deben integrar todo como va a quedar en su revista.		
<b>¿Cómo es ser adolescente?</b>	Reflexionar sobre la vivencia personal de ser adolescente y cómo ello significa pertenecer a un grupo definido por una etapa de vida.	<p>Para estimular a los alumnos a realizar esta actividad se escribirán en el pizarrón las siguientes preguntas como guías que pueden utilizar para ir desarrollando su propia información sobre el tema.</p> <p>¿Cómo es ser adolescente? ¿Cómo es ir a la secundaria? ¿Cuáles son los principales intereses de un adolescente? ¿Consejos para esta etapa de vida? ¿De qué grupos forma parte un adolescente? ¿En qué cambia ser un adolescente de una adolescente? ¿Qué más se puede decir de un adolescente?</p> <p>En esta ocasión es importante que generen sus propias ideas, por lo que se les dará información sobre la identidad en la adolescencia hasta la siguiente sesión, como complemento de su propia información.</p>	<p>Hojas blancas Lápices Gomas para borrar Plumas Pizarrón Plumones para pizarrón</p>	20 minutos
<b>Cierre</b>	Valorar los logros obtenidos con respecto del objetivo y dar sugerencias para la siguiente sesión.	Se pedirá a los alumnos que, individualmente y por escrito, mencionen qué lograron y aprendieron en esta sesión, además de sugerir qué haría aún mejor la siguiente sesión.	<p>Hojas blancas Plumas</p>	5 minutos



Sesión 3: Sentido de identidad y de pertenencia a la humanidad desde realidades culturales y nacionales diversas.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<b>Resumen</b>	Que los participantes recuperen lo más importante de la sesión anterior para darle continuidad, integrándolo con la actividad a realizar.	Se abrirá un espacio grupal para dialogar sobre lo que se trabajó la última sesión y en conjunto rescatar algún(os) punto(s) sobre ello que fueran de utilidad para la presente sesión.	Ninguno	5 minutos
<b>Finalizando la segunda sección</b>	Terminar la segunda sección de la revista de cada equipo.  Trabajo de la mutualidad y de la competencia personal a través de la resolución de un problema.	Hacer un juego para repartir los materiales que cada equipo necesitará para terminar su sección.  El juego consistirá en resolver un problema de razonamiento en equipo. Se les dirá a los equipos que podrán escoger su sobre una vez hayan resuelto el problema, pero que los distintos miembros del equipo deben participar en la solución.  También se les dirá a los equipos que cuentan con máximo 3 minutos para resolver el problema. En caso de no lograrlo se les dará la respuesta y se les entregará el material de la actividad.	Un problema de razonamiento por equipo, siendo el mismo en todos (anexo 3) Hojas blancas Lápices Gomas para borrar Plumas Plumones Colores Crayolas	15 minutos

		Una vez los alumnos tengan su material, se les dirá que cuentan con 10 minutos para terminar de presentar la segunda sección de su revista, con las imágenes, ejemplos y demás información que deseen.	Hojas de color Imágenes Pegamento Tijeras Otros materiales para decorar	
<b>Diversidad cultural</b>	Reconocer los elementos que comparte con otras personas de otras partes del mundo, independientemente de su origen, raza, condición socioeconómica, cultural y pertenencia nacional.	<p>Para comenzar, se le dará a cada equipo un sobre con viñetas sobre adolescentes de distintas culturas que refieren su circunstancia de vida. Se les pedirá que escriban en qué se parecen y en qué difieren los distintos casos entre sí y con ellos, a qué creen que se deben las similitudes y diferencias, así como qué tipo de trato merecen todos sin importar sus intereses o características personales.</p> <p>Primero se les pedirá a los alumnos que se tomen 5 minutos para leer las distintas viñetas.</p> <p>Posteriormente se les indicará que para la parte de escribir su propia información, cada 2 minutos se les dará la señal de cambio de equipo, ante la cual deberán de buscar siempre un equipo nuevo con el cuál colaborar en su sección.</p>	Un sobre por equipo con casos de adolescentes que pertenecen a distintas culturas (anexo 4) Hojas blancas Lápices Gomas para borrar Plumas	20 minutos

		<p>Para que haya cierta continuidad en el trabajo de la sección de cada equipo, habrán dos personas que se quedarán en el equipo, mientras que las restantes irán mudando de equipo en equipo cada que se les de la señal. Al cambiar de equipo cada integrante debe ir a uno distinto (no se permite repetir) y cada equipo debe contar con al menos cinco integrantes.</p>		
<b>Cierre</b>	<p>Valorar los logros obtenidos con respecto del objetivo y dar sugerencias para la siguiente sesión.</p>	<p>Se realizarán preguntas grupales para valorar el trabajo realizado durante la sesión:</p> <p>¿Qué se llevan de esta sesión?</p> <p>¿Qué fue lo que más les gustó de la sesión?</p> <p>¿Hubo algo que pudo haberse hecho mejor en la sesión?</p>	Ninguno	5 minutos

## Sesión 4: Fortalecimiento del grupo como comunidad de aprendizaje.

Tema	Objetivo	Actividad	Material	Tiempo
<b>Resumen</b>	Que los participantes recuperen lo más importante de la sesión anterior para darle continuidad, integrándolo con la actividad a realizar.	Se abrirá un espacio grupal para dialogar sobre lo que se trabajó la última sesión y en conjunto rescatar algún(os) punto(s) sobre ello que fueran de utilidad para la presente sesión.	Ninguno	5 minutos
<b>Finalizando la tercera sección</b>	Terminar la tercera sección de la revista de cada equipo.  Que los alumnos trabajen en aquellas áreas en que ellos mismos se han identificado como competentes, para fortalecerlas y beneficiar a su equipo.	Se les pedirá a los alumnos que se asignen sus propias funciones para finalizar la sección de acuerdo a las habilidades que cada uno ha ido identificando. Especificándoles que pueden cambiarlas durante la actividad si así lo desean.  En caso que haya equipos atrasados en generar la información de alguna de las secciones de su revista, se les brindará un apoyo informativo.	Hojas con apoyo informativo para los equipos que lo necesites (anexo 5) Hojas blancas Lápices Gomas para borrar Plumas Plumones Colores Crayolas Hojas de color Imágenes	15 minutos

			Pegamento Tijeras Otros materiales para decorar	
<b>Presentación y portada</b>	<p>Comenzar a realizar la presentación y portada de la revista de cada equipo.</p> <p>Ampliar la perspectiva de los alumnos sobre la aplicación del trabajo realizado y cómo enriquecerlo, al reconocer distintas formas de acercarse, participar e identificarse.</p>	<p>Para esta actividad se le dirá a los alumnos que ya se han visto varias formas de hacer esta parte de la revista, además de que seguramente a ellos se les pueden ocurrir muchas más, por lo que se les preguntará cómo desean trabajar esta actividad, dándoles la opción de hacerse más responsables de su propio trabajo.</p> <p>Únicamente se les dará como requisito que respeten el tiempo asignado a la actividad.</p>	<p>Hojas blancas Lápices Gomas para borrar Plumas</p>	20 minutos
<b>Cierre</b>	<p>Valorar los logros obtenidos con respecto del objetivo y dar sugerencias para la siguiente sesión.</p>	<p>Se realizarán preguntas grupales para valorar el trabajo realizado durante la sesión:</p> <p>¿Qué se llevan de esta sesión?</p> <p>¿Qué fue lo que más les gustó de la sesión?</p> <p>¿Hubo algo que pudo haberse hecho mejor en la sesión?</p>		5 minutos

## Sesión 5. Valoración de lo aprendido.

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Material</b>	<b>Tiempo</b>
<b>Resumen</b>	Que los participantes recuperen lo más importante de la sesión anterior para darle continuidad, integrándolo con la actividad a realizar.	Se abrirá un espacio grupal para dialogar sobre lo que se trabajó la última sesión y en conjunto rescatar algún(os) punto(s) sobre ello que fueran de utilidad para la presente sesión.		5 minutos
<b>Finalizando la presentación y la portada</b>	Terminar de realizar la presentación y portada de la revista de cada equipo.  Ampliar la perspectiva de los alumnos sobre la aplicación del trabajo realizado y cómo enriquecerlo, al reconocer distintas formas de acercarse, participar e identificarse.	Se dará continuidad a la forma de trabajo que se inició la sesión pasada para la elaboración de la presentación y portada de la revista, de modo que los alumnos serán quienes decidan cómo trabajar su revista durante esta sesión.  Únicamente se pedirá que respeten el tiempo asignado a la actividad y que al final deben tener integradas todas las partes realizadas durante el taller en una sola revista.	Hojas blancas Lápices Gomas para borrar Plumas Plumones Colores Crayolas Hojas de color Imágenes Pegamento Tijeras Otros materiales para decorar	15 minutos
<b>Cierre y</b>	Valorar los logros obtenidos	Se dará un rotafolio a cada equipo y se les pedirá que	Un rotafolio para	25

<b>despedida</b>	en la sesión y en el taller.	<p>plasmen las experiencias que les dejó el taller a través de dibujos, frases o como mejor les parezca.</p> <p>Al final cada equipo mostrará su revista al grupo, para posteriormente presentar su valoración del taller.</p> <p>Durante la presentación de cada equipo el coordinador realizará las siguientes preguntas para ahondar sobre los resultados del taller:</p> <p>¿Qué les gustó más del taller?  ¿Qué les gustó más de su revista?  ¿Hubo algo que pudimos haber hecho mejor?</p> <p>Una vez finalizado el taller, en la quinta sesión o en un tiempo próximo, entrevistar al profesor para conocer su valoración del taller.</p>	<p>cada equipo</p> <p>Gises de colores</p> <p>Plumones</p> <p>Crayolas</p> <p>Colores</p> <p>Formato de entrevista a profesor (anexo 6)</p>	minutos
------------------	------------------------------	--	---	---------

La presente propuesta se inscribió dentro de la planeación de clase de la materia de Formación Cívica y Ética en el grado de tercero de secundaria, por lo que a continuación se muestra el bloque al que pertenece, describiéndose los propósitos de los cuales parte, aprendizajes esperados, así como competencias, nociones, habilidades y actitudes que promueve en los alumnos, todo ello con base en el Programa de Estudios 2011 correspondiente a la materia de interés.

<b>Tercer Grado</b>			
<b>Planeación de clase</b>			
<b>Formación Cívica y Ética 2</b>			
<b>Bloque III:</b> Identidad e interculturalidad para una ciudadanía democrática.			
<b>Tema 3.1.</b> La identidad personal, su proceso de construcción.			
<b>Subtema 3.1.1.</b> Elementos que intervienen en la conformación de la identidad personal: grupos de pertenencia, tradiciones, costumbres, historias compartidas, instituciones sociales y políticas.			
<b>Propósitos</b>			
En este taller los alumnos:			
- Analizarán su sentido de pertenencia e identidad en el contexto de una sociedad multicultural, donde el respeto a la diversidad y pluralidad se ven respaldados por el sistema político democrático.			
- Desarrollarán criterios, basados en el respeto a la convivencia justa y solidaria, para valorar diversas formas de identidad.			
- Valorarán la diversidad cultural como un elemento de identidad nacional y de pertenencia a la humanidad.			
<b>Aprendizajes esperados</b>			
Al término del taller, los alumnos serán capaces de:			
- Reconocer los rasgos que han contribuido a la conformación de su propia identidad.			
- Valorar positivamente la pertenencia a distintos grupos sociales y su influencia en la conformación de la identidad personal.			
- Reconocer los elementos que comparten con otras personas de otras partes del mundo, independientemente de su origen, raza, condición socioeconómica, cultural y pertenencia nacional.			
<b>Competencia</b>	<b>Noción</b>	<b>Habilidad</b>	<b>Actitud</b>
Conocimiento y cuidado de sí mismo.	Comprendo que en mi historia personal influyen	Describo situaciones significativas en mi historia personal y	Valoro críticamente la influencia de diferentes personas,



Respeto y valoración de la diversidad.	significativamente personas, grupos, modelos y símbolos.	analizo su impacto en mi forma de ser, pensar y actuar.	grupos, modelos y símbolos, en mi historia personal.
Sentido de pertenencia a mi comunidad, a la nación y a la humanidad.	Comprendo que el país se conforma por un mosaico de personas y grupos, que enriquecen la cultura del país.	Investigo las características y condiciones de vida de los grupos culturales a los que pertenezco.	Respeto las diferentes formas de vida de personas y comunidades de nuestro país.

### *Recolección de datos*

Los datos recolectados para el presente estudio consistieron en fotografías, entrevista semiestructurada al profesor realizada por una psicóloga con experiencia en ello, entrevista grupal a los alumnos al finalizar el taller, rotafolios en los cuales cada equipo manifestó su experiencia del taller, revistas elaboradas por los distintos equipos y notas de campo registradas en una bitácora.

### *Análisis de datos*

Aunque el análisis de datos se comenzó desde el momento de la inmersión dentro del contexto, el análisis final de los datos se inició con la transcripción de las entrevistas y el ordenamiento sistematizado de la información. Esto permitió contar con la base de datos que facilitaría el estudio de los resultados del taller.

Se comenzó observando el conjunto de información para realizar notas sobre cuestiones que se repetían continuamente, eventos aislados, relación entre distintos datos y posibles explicaciones de diversas situaciones.

El análisis se enfocó en la búsqueda de temas, desde la noción de comunidad y retomando la propia perspectiva de los participantes, a partir del trabajo del tema de identidad mediante la elaboración de una revista en equipo.

El análisis continuo de la información mediante el tratamiento de la misma antes mencionado, permitió la elaboración de categorías en las cuales pudieron manifestarse las perspectivas de los participantes sobre lo que para ellos significó su participación en el taller, redondeando el objetivo del presente estudio al comunicar su valoración del taller.

### *Validez*

La validez de los resultados se basó en el grado en que pudieron retomarse integralmente las distintas perspectivas ofrecidas por alumnos, profesor e incluso por mí, de modo que una no opacara a las otras y se refirieran tanto las similitudes entre perspectivas como las diferencias manifestadas. La comparación entre diversas fuentes de información fue clave para lograr este cometido, ya que permitió contrastar los datos y consecuentemente tener un manejo más veraz de los mismos al reducir sesgos en su análisis.

## **4.2 Descripción de la aplicación**

### *Previo al taller*

El coordinador realizó previamente al taller cuatro revistas distintas para mostrarlas a los alumnos en la primera sesión. Sirvieron de ejemplo para que tuvieran una idea más clara de lo que podían hacer y de lo importante que era que la revista que elaboraran los representara.

Las revistas entusiasmaron a los alumnos, fue algo que llamó su atención y les hizo interesarse en crear la suya propia. También sirvieron en distintos casos para aclarar dudas de forma más fácil, pues se mostraba como ejemplo de lo que podían hacer en lugar de sólo decírselos.

De las distintas revistas la más útil fue aquella titulada "Conciencia Personal", pues fue la única completa y a la que se le dedicó más tiempo en su elaboración, por lo que era el referente común para resolver dudas o servir como guía de apoyo.

Las revistas fueron realizadas con los mismos materiales que se les proporcionaron a los equipos, lo cual fue una parte importante para usarlas como modelos. También se hicieron en un tiempo menor al que tendrían los alumnos para hacer la propia y con un énfasis en que hacer una revista de ese tipo con su propio estilo fuera algo posible para ellos.

### *Primera sesión*

El taller se llevó a cabo en el salón de usos múltiples, el cual es amplio, tiene suficientes sillas y tiene bancas para acomodar de distinta forma según lo requiera la actividad. Estas características facilitaron que los alumnos contaran con un

ambiente físico que permitiera el trabajo en equipo, promoviendo la interacción entre ellos.

En esta sesión se acomodaron las bancas de forma tal que se formaran diez equipos y que cuando los alumnos llegaran pudieran sentarse rápidamente para comenzar a trabajar. Esto facilitó que fueran los mismos alumnos quienes eligieran con quienes sentarse para conformar sus equipos, lo cual dio como resultado que en lugar de diez equipos terminaran siendo ocho.

El que los alumnos eligieran sus propios equipos al sentarse con quienes quisieran desde el inicio fue algo no planeado pero que resultó provechoso para el taller, pues no se perdió tiempo en la conformación de equipos y éstos se dieron voluntariamente, requisito importante para trabajar desde una perspectiva de comunidad.

En esta sesión cada equipo trabajó con una organización circular porque las mesas y sillas fueron dispuestas de la misma manera, lo cual permitía que cada miembro pudiera ver y hablar con sus demás compañeros, favoreciendo la comunicación.

Un recurso importante al comenzar el taller fue establecer en el pizarrón la estructura del mismo para comentarla con los alumnos y verificar que conocieran lo que se tenía planeado y sugirieran cambios. Todos estuvieron de acuerdo con la planeación del taller, siendo que siete alumnos mencionaron que no les gustaba dibujar, lo cual se aclaró no sería problema pues se les darían imágenes para recortar que podrían usar en su revista.

También se aprovechó esta sesión para establecer los acuerdos grupales, donde los alumnos participaron diciendo los puntos que les parecía más importante tomar en cuenta para poder cumplir los objetivos. En los acuerdos grupales se mencionaron puntos para facilitar el trabajo en equipo, además de disfrutar lo realizado, lo cual resulta positivo para trabajar desde la noción de comunidad por la intención de contar con un buen clima de trabajo. De los acuerdos que mencionaron el que más se les dificultó seguir fue el de tener orden, pues a veces hacían mucho ruido e incluso ellos reconocieron que habría que mejorar en que por sí mismos se pusieran orden para aprovechar más el tiempo.

Esta fue una sesión de presentación, aunque también se aprovechó para que los alumnos comenzaran a escribir sobre el primer apartado de su revista. Todos pudieron trabajar en equipo sobre el escrito de la primera sección de su revista.

Al finalizar, en el cierre de la sesión, los alumnos mencionaron que la actividad les agradó, pero que principalmente hizo falta más orden de su parte y brindarles más tiempo para escribir. También se mencionó que sería bueno tener más espacio, que les gustaría moverse más, mejorar la comunicación y poner más atención.

### *Segunda sesión*

La segunda sesión se comenzó con un resumen de la sesión anterior, donde se leyó a los alumnos un escrito que integraba las ideas que los distintos equipos habían escrito sobre el tema de la identidad en la primera sesión. Este escrito captó la atención de todos y sorprendió a algunos alumnos que no esperaban que se leyeran.

En esta sesión no se pudo abrir el salón con tiempo suficiente para poder acomodar las mesas en forma circular. Dado que el tiempo disponible para el taller no era mucho y las mesas estaban ordenadas, aunque de forma distinta a la de la sesión anterior, se pidió a cada equipo que se sentara donde quisiera según fuera entrando al salón.

En general esta forma de acomodación no influyó en los equipos, sólo por un alumno poco involucrado con la actividad que buscaba distraer a su equipo y al de lado, pero sus compañeros le mencionaron que ese tiempo era para trabajar en la revista. En algunos equipos esta organización favoreció el intercambio de materiales y compartir el trabajo realizado.

Esta sesión fue bastante participativa pues se les entregaron los materiales a los equipos para que pudieran comenzar a trabajar en su revista, colocando la información y la presentación de la misma como querían que fuera quedando. El brindarles roles de trabajo y los materiales para trabajar en la revista, ayudó a que todos tuvieran algo que hacer y encontraran alguna forma de apoyar al trabajo grupal, ya fuera escribiendo la información de la segunda sección, ampliando la de la primera, escribiendo un consejo o ejemplo, así como trabajando sobre la presentación de la revista desde su portada.

Por lo general los miembros de los distintos equipos hacían actividades tanto de contenido como de presentación de la revista, con la excepción del equipo uno que únicamente se dedicó a la parte visual de la revista y que no incorporó en ésta la información generada en la sesión anterior.

### *Tercera sesión*

La organización se dio de forma similar a la sesión dos, de modo que los grupos estaban concentrados en el centro del salón, la mayoría en una hilera de mesas en forma de "u".

Al retomar los acuerdos grupales al inicio de la sesión, se enfatizó la relevancia de guardar silencio pues ellos mismos habían identificado desde la sesión anterior que en ocasiones hacían mucho ruido y ello impedía la comunicación. Algunos también manifestaron un interés porque el grupo mejorara su disposición y el trabajo en equipo. Desafortunadamente, a lo largo de la sesión el ruido fue mayor que en las sesiones anteriores, lo cual llegó a afectar el trabajo en equipo.

Después de revisar los acuerdos se realizó una actividad de resolución de problemas para que cada equipo comentara la solución y la compartiera posteriormente con el grupo. La intención de esta actividad fue enfatizarles la importancia de trabajar juntos en la solución de problemas, lo cual ayudó a fortalecer el trabajo en equipo que fue un punto que comentaron como relevante al retomar los acuerdos. También permitió visualizar con mayor claridad quiénes participaban y quienes no, quienes trabajaban en equipo y quienes daban una respuesta obtenida individualmente; afortunadamente la mayoría se involucró en la actividad y los alumnos complementaban sus respuestas y razonamientos entre sí para corregirse y llegar a la solución correcta.

La tercera sesión se trabajó el tema de identidad y sentido de pertenencia a la humanidad, correspondiente a la sección tres de la revista. Al ser un tema difícil, se enfatizó el escrito para que los alumnos se concentraran en él y pudieran trabajarlo más fácilmente con los apoyos que se les fueron brindando (información, instrucciones y aclaración de dudas principalmente). Por este motivo no se les entregó la revista sino sólo la información para elaborar la información sobre el tema.

Esta decisión repercutió negativamente en la dinámica del grupo, pues aunque la mayoría elaboraron su propia información sobre el tema, también hubo quienes se distrajeron y no trabajaron en ello, lo cual no había pasado en la sesión anterior. Esto pudo deberse a que se redujeron los niveles de participación a uno y a que trabajar en su revista es un punto de identificación que influyó en su motivación.

Se decidió entonces que para complementar el trabajo, dos integrantes de cada equipo fueran por momentos con los distintos equipos para conocer lo que realizaban y regresar con nuevas ideas para su revista. Esta actividad fue complicada para los alumnos, desde decidir quiénes iban con los demás equipos hasta obtener información de ellos. Sin embargo, al mostrarles cómo hacerlo e iniciar la conversación entre equipos ellos le daban continuidad por su cuenta.

Esta fue la sesión más complicada pues varios alumnos se distrajeron, en parte por la dificultad que les representó la tarea y porque no se les dieron más opciones para aportar en algo que les fuera más accesible.

#### *Cuarta sesión*

Dado que durante la tercera sesión no se pudo adelantar mucho la elaboración de las revistas, más que en lo que respecta al escrito de la sección tres, se puso un énfasis en provocar vivacidad en el grupo para que todos lograran terminar su revista. Esto se hizo identificando cada equipo de acuerdo al nivel de apoyo que requerían, donde iba de "1" que significaba que requerían mínimo apoyo hasta "4" que significaba que requerían mucho apoyo. El nivel de apoyo se decidió de acuerdo al avance que llevaban en sus revistas. Los apoyos se planearon de la siguiente manera: el equipo que requirió más apoyo fue el seis; seguido de los equipos uno y cuatro; luego se encontraba el tres; quienes menos apoyo requerían fueron los equipos dos, cinco, siete y ocho.

Otra forma de promover la vivacidad en el grupo fue poner en un rotafolio los puntos que debía contener la revista de forma más específica que como se había mostrado en sesiones anteriores. Esto sirvió para que quienes así lo desearan pudieran verificar si su revista contaba con todos los criterios o le faltaban algunos y cuáles.

Igualmente favoreció el trabajo que se volviera a la acomodación de equipos por mesa circular, como en la primera sesión, pues con ello se concentró más su actividad en la tarea sin causar distracciones entre los equipos.

Utilizar recordatorios constantes sobre los tiempos y escribirlos en el pizarrón, favoreció el trabajo grupal.

Otro apoyo importante fue llevar información bastante accesible y condensada sobre las tres secciones para que aquellos que estaban más retrasados pudieran usarlo para incluir mayor contenido a su revista. Gracias a este apoyo se logró que todos los equipos terminaran su revista, pues sin él algunos no lo habrían logrado por el atraso que tenían.

Lo anterior sirvió para lograr el objetivo de la sesión, que según se dijo a los alumnos, fue aumentar el ritmo de trabajo y terminar la revista.

#### *Quinta sesión*

La quinta sesión fue la despedida del taller, donde se solicitó a cada equipo que plasmara su experiencia del taller en un rotafolio para posteriormente compartirlo con el grupo.

La organización del espacio se dio de la misma forma que en las sesiones uno y cuatro, separando a los equipos en mesas circulares para concentrar el trabajo y facilitar la comunicación entre los miembros del equipo.

Todos los alumnos participaron en plasmar su experiencia del taller, algunos expresaron su sentir personal y otros comentaron lo que creían se esperaba que dijeran.

Al comentar sus experiencias fue difícil lograr que algunos alumnos guardaran silencio y escucharan a sus compañeros, lo cual en ocasiones afectaba la dinámica pues no permitía que aquellos interesados escucharan. En ocasiones se callaban entre ellos, en ocasiones lo hacía yo, pero no fue hasta que el profesor sacó a uno de ellos que hubo más silencio y los equipos pudieron escucharse. Desafortunadamente, por el tiempo, los equipos no pudieron compartir entre sí las revistas que habían creado, más que de forma muy breve y durante la elaboración cuando se fijaban en lo que otros hacían.

### **4.3 Valoración de revistas y trabajo en equipo**

#### **Equipo uno**

Su revista tiene un formato tamaño carta, recortaron y pegaron las imágenes que se les dieron desde un inicio según el orden en que aparecían en el material de apoyo, además de que titularon cada una de las hojas de su revista de la misma manera y en el mismo orden que como aparecían tituladas en el material de apoyo.

Aparte del título de cada temática de imágenes no colocaron información en las siete primeras hojas de su revista. Es hasta la hoja ocho y nueve que ponen la información de los tres temas de identidad que se trabajaron, en donde copiaron fragmentos del material informativo que les fue proporcionado para que pudieran terminar.

Su revista no cuenta con introducción o bienvenida, consejos ni ejemplos.

Este equipo se interesó y cumplió con las actividades asignadas para cada sesión en la medida en que el taller les pareció más una oportunidad para valorar la convivencia como una forma distinta de aprender según lo que respondió uno de sus integrantes al preguntarle qué le gustó más del taller.

Al final pudo entregar su revista, pero dependiendo mucho de la información que debía servir como apoyo para desarrollar la suya propia.

Fueron los primeros en entregar su revista y al hacerlo se les hizo saber que estaba incompleta pues les faltaba poner algunos ejemplos y consejos. Ellos se regresaron a supuestamente hacerlo, entregándola dentro del sobre en que se les daba y refiriendo que ya se le había colocado lo faltante aunque no fue así. En otra ocasión pude hablar con uno de sus integrantes para decirle que había revisado nuevamente su revista y no tenía ejemplos ni consejos, siguió insistiendo en que sí los tenía hasta que le mostré la revista y tuvo que aceptar que no lo hicieron.

#### **Equipo dos**

Este equipo se autonombró "Los Fedelobos", mismo que sirvió como título de su revista. Fedelobos se refiere a Fedelobo, apodo que le fue dado al profesor de formación desde el ciclo escolar anterior por hacer referencia a su nombre. Puede



verse en la elección del nombre una identificación positiva con el profesor, pues al autodenominarse Fedelobos lo hacían de forma positiva sin intención de burla.

Su revista es creativa en cuanto muestra lo que piensan sobre el tema de la identidad en la adolescencia al escribir sus propias ideas, pero también al retomar información del material de apoyo y decir lo que creían al respecto.

Su revista cuenta con una introducción, ejemplo y consejos, pero únicamente tiene información sobre la identidad en la adolescencia.

Este equipo se mostró participativo durante las sesiones, lo cual les ayudó a involucrarse en las actividades que iban teniendo lugar. Esto permitió que durante las sesiones generaran información para las tres secciones de la revista, aun cuando al final decidieran utilizar únicamente lo de adolescencia.

Este equipo se interesó por el taller pero requerían más tiempo y apoyo en la última sesión para poder completar los tres apartados de su revista.

### **Equipo tres**

Su revista se titula "Nosotros... Unidos!" y las fotos de la portada se refieren a proyecto de vida. La revista cuenta con las tres secciones y cada una tiene un párrafo de información sobre el tema y un consejo. La sección uno no tiene ejemplo, la sección dos tiene un ejemplo y la sección tres cuenta con dos ejemplos. La información de la revista es de su propia autoría y al final cada integrante del equipo colocó unas hojas en las cuales refirió su experiencia del taller. Las imágenes utilizadas hacen alusión a la información que le antecede o sucede en la revista. Les faltó incluir la presentación de su revista.

Este equipo realizó un trabajo de calidad, pues está casi completo, utilizaron los apoyos para plasmar su propia visión del tema, los distintos elementos de la revista muestran una relación entre sí, además de que es clara y amena.

Puede verse el compromiso con el taller a partir de la revista, pues tiene trabajo que no hubiera sido realizado sin su interés, como la experiencia referida por cada integrante.

Al ver el patrón de la revista se percibe que reflexionaron y acordaron sobre qué tipo de trabajo querían hacer, ya que pudieron mantener un estilo a lo largo de la misma.

Hubo una planificación sobre el trabajo realizado y solicitaban el monitoreo constante para verificar sus avances, mostrando compromiso con la tarea.

La calidad de la revista permite observar que, dado el poco tiempo que hubo para hacerla, tuvieron que distribuirse partes de la misma para lograr lo que hicieron, pues difícilmente una sola persona habría alcanzado tal resultado.

### **Equipo cuatro**

El título de su revista es "The Ricky Show" y resalta la palabra plan de vida de una imagen de la portada. Comienza presentando lo que para ellos es la identidad a partir de tres puntos que tienen que ver con las tres dimensiones revisadas (personal, adolescencia y social). La revista contiene las tres secciones, cada sección tiene un resumen de la información que se les brindó como apoyo. También incluye un consejo por sección y no tiene ejemplos. Al final colocaron la presentación de su revista y algunos consejos referentes al tema de la identidad. Las imágenes hacen alusión al texto que acompañan.

La revista está bastante completa, siendo más original en su parte visual que en el contenido informativo, pues aunque éste fue resumido no muestra la propia perspectiva de sus alumnos, la cual es más evidente en los consejos que mencionan.

La revista se ve como si tuviera introducción, desarrollo y cierre, lo cual es positivo en el sentido de que su estructura es clara y facilita el acceso al lector.

### **Equipo cinco**

Colocó una imagen que dice "MI PLAN DE VIDA" en el centro de la portada de su revista que conforma el título de la misma. El resto de la portada está lleno de imágenes superpuestas a modo de collage.

Cuenta con las tres secciones revisadas, cada una tiene información y consejos, siendo que aunque no se incluyeron ejemplos, éstos se pueden ver en su escrito, el cual está formado a partir de ideas creativas.

Cuenta con varios apartados originales además de lo ya mencionado, como uno de intereses y un cuestionario con consejos en la sección de identidad adolescente. En la sección de identidad personal resalta que hayan escrito una propuesta sobre los

distintos tipos de identidad que conciben. Al final de la revista también colocaron un buzón de consejos sobre cómo conocerte mejor, qué hacer si tienes algún problema y la importancia de tener una actitud positiva.

Este equipo realizó un trabajo crítico, claro, original y visualmente atractivo. Demuestran que conocen sobre el tema por las cosas que escriben, se nota su interés y compromiso con la actividad por lo mucho que cuidaron los detalles.

Tuvieron la capacidad de desarrollar sus propias ideas y mostrar una postura personal sobre el tema de la identidad, además de que se nota la colaboración entre los miembros del equipo por el poco tiempo que tuvieron para realizar un trabajo de mucha calidad y con varios elementos además de los que se les pedían.

Cumplieron con la actividad y la llevaron más allá, explorando nuevas posibilidades para la realización de su revista.

### **Equipo seis**

En lugar de hacer una revista decidieron realizar un collage, en el cual cumplen con los criterios que se pidieron para la actividad, pues incluyen tres secciones con información sobre identidad, consejos y ejemplos, además de imágenes que se corresponden con el escrito y la presentación del trabajo.

Este collage es una forma original de presentar la información pues permite ver todo de un vistazo, es atractivo y accesible para el lector.

El trabajo es original en todo sentido, excepto en el uso de la información que presentan en las secciones, que parece un resumen o síntesis de la que se les proporcionó pero termina repitiéndola con cambios mínimos que no dan cuenta de sus propia perspectiva sobre el tema.

Por otro lado, sus ejemplos y consejos dejan ver con claridad lo que piensan sobre el tema de la identidad.

### **Equipo siete**

En la parte superior de la portada aparece "Ubícate", que es el título de la revista, en el centro de la misma aparece una persona y en la parte inferior derecha se encuentra el nombre del equipo que es "Lovatics" (que puede entenderse como fans del amor).

La revista cuenta con las tres secciones y cada una de ellas tiene información, consejos y ejemplos. Sólo le faltó el ejemplo a la sección tres, tal vez porque en general fue la que más se le dificultó al grupo.

Utilizaron las imágenes que se les dieron como apoyo, pero también crearon las suyas propias, lo cual brinda mayor información pues mediante ellas expresan su forma de entender la identidad. Al haber realizado sus propias imágenes, ofrecen al lector expresiones sobre la cuestión de la identidad que se manifiestan mediante símbolos, como el de amor y paz que eligieron para la sección de identidad y sentido de pertenencia a la humanidad.

Esta revista fue hecha de manera divertida, lo cual se ve en algunas imágenes como la del cantante Justin Bieber o en los consejos que nombraron como "Consejirris", así como cuando ponen un teléfono para dudas a modo de broma. Esta cualidad se conjunta con un manejo personal de la información, que da cuenta de los temas que les interesan.

### **Equipo ocho**

Esta revista es tamaño media carta y se titula "The coming", mostrando la imagen de una familia y corazones en la portada. En la contraportada pusieron una pequeña hoja que resalta, titulada "Aspiraciones", donde se refieren preguntas sobre proyecto de vida.

Esta revista comienza con el manejo de la información de las tres secciones, que cuentan con el contenido solicitado, excepto la tercera sección que no tiene consejo. La segunda parte de la revista contiene varias imágenes y dos preguntas que manifiestan su interés sobre el tema de la identidad: "¿quién soy?" y "proyecto".

Esta revista tiene mucha atención en el detalle, tanto en la parte visual como en el escrito, pues se aprecia un diseño gráfico original que manifiesta sus intereses, en conjunto con información expresada de forma personal.

Se puede ver que el equipo que realizó la revista se involucró en la misma y que pensaron en cómo querían expresarse, pues al observar la revista queda claro que hay un patrón en la forma de presentarla, de modo que se conforma como un todo integrado con estilo propio.

#### **4.4 Análisis de resultados**

El análisis se divide en dos, primero se muestra lo referente a la percepción que se tuvo sobre el taller y en segundo lugar se desarrolla la perspectiva que los alumnos plasmaron en su revista sobre el tema de la identidad.

Las abreviaciones que se utilizan en las viñetas son las siguientes: Profesor (P), alumna (A), alumno (Al), alumnos en conjunto (Als), Jorge (J) y Entrevistadora (E).

#### **El taller desde el enfoque de los participantes: "aprendiendo a conocernos juntos y de modos diferentes en un espacio de formación complementario a la clase"**

El taller fue una experiencia que se muestra como breve pero significativa para quienes participaron en ella. Como podrá leerse en las categorías que a continuación se desarrollan, se vivió por la mayoría de los alumnos como un espacio para el abordaje de la identidad, la convivencia, el trabajo en equipo, los valores y la creatividad desde un trabajo tanto personal como compartido.

El presente análisis parte desde el enfoque de comunidades de práctica, considerando lo dicho por Wenger (2010) sobre el interés por comprender el aprendizaje en sus dimensiones sociales, a partir de la relación entre la persona y su contexto.

##### **1- Aprendizaje sobre identidad**

El tema de identidad es bastante complejo y puede ser difícil de entender incluso desde la definición del concepto, pues más que haber algún consenso sobre su

significado, existen varias formas de entenderla que más o menos refieren a ciertas cuestiones en común.

Reyes (2009) afirma que la identidad tiene un carácter múltiple y abierto, heterogéneo y complejo, incierto y elaborado, que depende de las posiciones y roles que cumpla el individuo en la sociedad, de sus pertenencias y fidelidades, de sus compromisos y estrategias. Dado que el tema del taller fue el de identidad, que como puede inferirse en lo dicho por Reyes es un tema un tanto difícil de abordar, se buscó que desde el inicio pudiera compartirse una concepción accesible para los alumnos de lo que es la identidad, pero sobre todo interesaba conocer lo que ellos entendían sobre el tema para que partieran de ello y desarrollaran sus propias ideas. Fue por eso que al comienzo de la primera sesión se preguntó a los alumnos qué entendían por identidad, a lo cual respondieron lo siguiente:

"quién soy, forma de ser, cómo actúo, lo que hago, los grupos en los que estoy y nuestra personalidad".

(Bitácora sesión uno)

Por sí mismos ya tenían algunas nociones sobre el significado de identidad, incluso antes de que el profesor comenzara a dar el tema en clase o se les diera una introducción sobre el mismo. En la introducción que les fue dada se mencionó brevemente que "identidad tiene que ver con quienes somos, con qué y quiénes nos identificamos y formamos parte, así como también con qué y con quienes no nos identificamos ni formamos parte".

Algunos alumnos mencionaron haber aprendido sobre la identidad en términos de su significado, pero algo de lo más enriquecedor fue ver que tuvieron un trabajo personal de reflexión y autoconocimiento con respecto al tema tratado, como fue el caso del equipo cinco, que logró un aprendizaje significativo con implicación a nivel personal.

A1: El taller estuvo genial, lo disfruté mucho y aprendí qué es la identidad.

(Cierre, equipo tres)

"Reflexión de quién fui, quién soy y cómo seré".

(Rotafolio, equipo cuatro)

A: Aprendí que no soy la única que no sabía cuál era realmente su identidad o cómo es ser adolescente y nuestros grupos a los que pertenecemos..."Pude conocerme un poco más. Aprendí sobre: identidad personal y mi plan de vida"... "Nos informamos mejor sobre la identidad y estamos más seguros de quiénes somos y qué es lo que queremos"... A: Es algo que muchas veces dejamos pasar, porque ni siquiera sabemos muchas veces lo que queremos... A: Además no sabíamos qué significaba (cierre, equipo cinco).

"Conocí más de mi personalidad".

(Rotafolio, equipo siete)

En cuanto al profesor, el mayor aporte que percibió del taller fue que dio la oportunidad a los alumnos de aprender sobre identidad desde un enfoque distinto al que habitualmente se da en sus clases, pero que se acopla con éste y coincide con los intereses de los alumnos en cuanto a la forma de trabajar.

E- ¿Qué aprendizaje cree que lograron los alumnos o cuál fue el principal aprendizaje que obtuvieron con este taller?

P- Pues más que nada generar cierto conocimiento con respecto al tema que se aborda en la materia de Formación Cívica, o sea esto ya permitió que ellos se llevaran ciertas bases de conocimiento para trabajar el tema como ellos lo sugieren, en las clases.

(Entrevista cierre profesor)

El taller fue una forma adecuada de vincular las exigencias curriculares y escolares con la forma de dar clases del profesor y los intereses de los alumnos, lo cual permite ver que este tipo de propuesta puede integrarse como forma de trabajo complementaria dentro del sistema educativo establecido.

Esto se relaciona con la "doble conciencia" referida por DeJaeghere (2009), que consiste en incluir dentro del currículum los saberes y las perspectivas no representadas, relacionadas con la vida y con las perspectivas de los propios estudiantes, resaltando la preponderancia de que sus identidades se construyan a sí mismas en conjunto con el modelo pedagógico.

## 2- Convivencia

Uno de los aspectos que cada equipo retomó como significativo, fue la importancia que tuvo el poder convivir con sus amigos en un plano distinto a aquel en que comúnmente lo hacen. Valoraron el poder interactuar más entre sí y conocerse de distintas maneras, entre otros significados que se irán mencionando a continuación equipo por equipo.

La convivencia es esencial desde la noción de comunidad porque las personas valoran su interacción en sí misma, identificándose como miembros que dotan de sentido el espacio y el tiempo compartido, lo cual crea apertura hacia nuevos aprendizajes. Esta reflexión derivada del análisis es una forma particular de entender que, como diría Wenger (2001), el aprendizaje es fundamentalmente de la experiencia y social.

El equipo uno refirió que la convivencia fue uno de los aspectos más valorados del taller, pues mencionan que tuvieron un aprendizaje en ese sentido, lo cual desde su punto de vista es relevante por el hecho de que "hay que aprender a convivir".

J: De esas, alguien más del equipo dígame cuál le pareció la más importante de esas.

Als: -La convivencia.

Al: La convivencia porque hay que aprender a convivir.

(Cierre, equipo uno)

Además relacionaron la convivencia con la cuestión de valorar su aprendizaje, siendo que la manera en que lo entiendo es que tanto valorar su propio aprendizaje como convivir más fueron dos aspectos relevantes para ellos durante el taller, donde según comenta un integrante el poder valorar su propio aprendizaje facilitó la convivencia.

J: ¿Cuál fue tu experiencia del taller?

Al: Valorar nuestro aprendizaje.

J: ¿Por qué les permitió valorar su aprendizaje?

Al: Porque así aprendimos a convivir más.

(Cierre, equipo uno)



El equipo dos también mencionó como relevante el que hayan aprendido a convivir, siendo un elemento que retoman en más de una ocasión y el primero que mencionaron al preguntarles sobre su experiencia con respecto al taller. Sin embargo, no dieron más información sobre como experimentaron la convivencia o por qué fue tan importante para ellos.

J: ¿Me podrían decir cuál fue su experiencia del taller?

A: -Aprendimos a convivir.

(Cierre, equipo dos)

En la sesión de cierre dibujaron personas tomándose de las manos, al preguntarles qué significaba me dijeron que convivencia, de modo que los dibujos representaban un sentido de unidad en el equipo. Este tipo de dibujos se dio en cuatro de los ocho equipos para expresar que hubo convivencia y trabajo en equipo entre sus integrantes. Considerar distintos tipos de expresión fue importante, pues ello permitió tener en cuenta distintas formas de reconocimiento que orientaron a los alumnos hacia diversos modos de participación y no participación.

Un integrante del equipo tres comentó que le agradó el hecho de que pudieran haberse relacionado de una forma distinta a lo habitual. Es interesante la diferencia que hace entre relacionarse como compañeros a como amigos; al no tener más información sobre cómo entendió él esta diferencia, puede sugerirse al menos por la forma en que lo menciona, que pudieron disfrutar de una actividad académica que amplió sus formas de relacionarse.

El taller estuvo muy entretenido porque convivimos más como compañeros que como amigos.

(Revista, equipo tres)

El equipo cuatro escribió dos veces la palabra convivencia en su rotafolio, lo cual sólo sucedió con esta palabra y respeto, además de amor que escribieron tres veces. Como puede notarse, los alumnos tienen diversas formas de expresar la importancia de tener espacios y actividades para relacionarse, en este caso plasmando unas pocas palabras significativas para ellos, lo cual les brinda oportunidades para construir nuevas maneras de relacionarse consigo mismos y con los otros.

Por otra parte, el equipo cuatro da un indicio de cómo uno de sus integrantes vivió la convivencia, dejando ver su sentido de pertenencia, que aunque no se menciona si fue hacia el grupo o hacia sus compañeros de equipo, podría pensarse que se refiere a los segundos pues se percibió que el trabajo se dio en equipo principalmente más que a partir de una unidad grupal.

Mi experiencia fue de amistad, responsabilidad y saber decir lo que siento.

(Rotafolio, equipo cuatro)

El equipo cinco deja ver que aunque la cuestión de la convivencia puede tomarse como broma, es algo que es valorado por el conocimiento que da de los compañeros en un sentido diferente a lo ya conocido sobre ellos, pues es un espacio que brinda la oportunidad de compartir lo que piensan sobre temas que tienen que ver con sus vidas y que al parecer no suelen tener la oportunidad de tratar en sus formas habituales de convivencia. En este punto puede verse cómo la convivencia tuvo un sentido formativo que los alumnos valoraron, pues les permitió tratar más abiertamente temas de interés personal.

J: ¿Cuál fue su experiencia del taller?

Al: Estuvo muy bonito este taller porque conviví con mis compañeras, que no les hablaba y ahora ya les hablo (bromeando mientras su compañera ríe).

(Cierre, equipo cinco)

Al: Fue muy padre trabajar con Jorge porque gracias a este proyecto pude conocer mejor a mis compañeros.

A: También conocí más a mis compañeros.

A: Conocí mejor a mis compañeros, su forma de pensar, lo que pensaban de la sociedad o de nuestra etapa, de los conflictos que pasamos en nuestra edad de adolescentes. Además conocí mejor a mis compañeros aunque ya los conocía.

(Rotafolio, equipo cinco)

Habría que considerar que cuando hacen comentarios sobre lo positivo de convivir más y de forma diferente con quienes ya conviven fuera de clases, dan a entender un sentido de pertenencia previo e independiente del taller. Podría decirse que el taller ha enriquecido su relación a la vez que su relación favoreció el trabajo durante el taller. Retomando a Wenger (2010), la escuela no es un sistema cerrado sino

parte de un sistema de aprendizaje más amplio, siendo que la clase no es el principal evento de aprendizaje, sino la vida en sí misma, por lo que las escuelas deben estar al servicio del aprendizaje que sucede en el mundo.

Al igual que para los equipos anteriores, para el equipo seis la comunicación y una buena relación fueron logros importantes que caracterizaron el tipo de convivencia presente durante el taller. Resalta el sentido que se ha dejado ver en otros equipos sobre la importancia que tuvo para los alumnos recuperar sus amistades en un plano académico.

J: ¿Por último, qué más querrías aportar (a una alumna que no ha participado)?

A: Pues fue muy divertido convivir más con ellos a pesar de lo que ya habíamos convivido (fuera de clases).

(Cierre, equipo seis)

Fue una experiencia agradable, donde pudimos convivir más con nuestros amigos. Aprendí a convivir con mis compañeras de equipo. Este pequeño taller fue una gran experiencia que tuvimos todos. Compartimos ideas, tuvimos más comunicación y una buena relación.

(Rotafolio, equipo seis)

Es interesante observar, en las viñetas anteriores, cómo algunos hablan de la importancia de la convivencia en su equipo mientras que también está el caso en el que refiere desde lo grupal. Esto deja ver el nivel de identificación de los alumnos.

Nuevamente, dos alumnas de distintos equipos permitieron reconocer que desde su visión, las características particulares del taller resultaron novedosas y permitieron una mayor cercanía entre los alumnos. Estos fueron elementos que mejoraron la convivencia.

A: Fue una forma de conocer mejor a nuestros compañeros, porque no habíamos tenido la oportunidad de trabajar de esta manera con el tipo de ambiente en que lo hicimos.

(Cierre, equipo siete)

"Este taller nos sirvió para tener más comunicación y unirnos más"

"Logramos tener una buena convivencia".

(Rotafolio, equipo ocho)

El aspecto más mencionado por los alumnos en cuanto a convivencia, fue que les agradó la forma en que se recuperaron las relaciones que tienen fuera de clases para trabajarlas de un modo distinto dentro de las mismas. Para varios alumnos esto les permitió trabajar la comunicación y acercarse a sus compañeros desde un lugar distinto al habitual. Para algunos equipos, como el uno y el dos, no podría decirse con toda seguridad que esto se presentó, pero al menos expresaron que la convivencia fue importante para ellos, siendo que incluso refirieron haber aprendido a convivir.

La convivencia en los términos que se presentó fue clave para el trabajo realizado, acordando con Wenger (2002) en que como las comunidades de práctica son voluntarias, es esencial que tengan la capacidad de fortalecer un sentido de vivacidad derivado de la interacción entre sus miembros.

### 3- Trabajo en equipo

Un aspecto que tuvo bastante impacto en el taller y que se relaciona con la convivencia fue el trabajo en equipo. Si la convivencia en los términos descritos favoreció la relación entre los alumnos, el trabajo en equipo les permitió poner a prueba sus recursos ante una tarea común, para formarse al tiempo que iban formando su propia revista.

Se retomará al profesor antes que a los alumnos, pues dejó ver muy claramente el peso que tuvo el taller en cuanto a fomentar el trabajo en equipo, aspecto que mencionó como un punto fuerte de esta propuesta que permitió incidir favorablemente en lo que ubica como "la mayor complicación en este nivel".

E- ¿Qué ventajas le encuentra a esta forma de trabajo?

P- Pues generar mayor interés a los niños, salirnos un poco de la dinámica de clase que es a veces muy tediosa y hacerlos más colaborativos, porque esa es la mayor complicación que tienen ellos en este nivel, que no se les facilita el trabajo en equipo. Sí trabajan en equipo pero siempre dirigido por dos o tres personas y, esto (el taller) hace que la mayoría, a pesar de ciertas limitantes, puedan aportar porque el trabajo es muy abierto, es muy flexible, dinámico y permite que los niños puedan integrar su tema.

(Entrevista cierre profesor)

Cuando el profesor refiere como rasgo positivo que el taller tuvo una forma abierta de trabajo, recuerda lo dicho por Wenger (2002) sobre la relevancia de invitar a

diferentes niveles de participación, dado que la gente participa en comunidades por distintas razones.

Retomando la perspectiva de cada equipo, se comenzará con el uno, que mencionó que el trabajo en equipo fue uno de los aspectos del taller que les pareció más importante, aunado a la convivencia como ya se dijo anteriormente.

J: Están: convivencia, hermandad, equidad, ¿cuáles otras?, respeto.

Al: Trabajo en equipo.

J: De esas, alguien más del equipo dígame cuál le pareció la más importante de esas.

Al-El trabajo en equipo.

...

¿Qué les gustó más de su revista?:

Al: Trabajar juntos.

(Cierre, equipo uno)

En este equipo el trabajar juntos fue una expresión que remite a la convivencia, la cual parece fue lo más importante para ellos durante el taller, pues se mostraron más interesados por socializar entre los integrantes del equipo que en comprometerse con su revista, la cual entregaron, pero desde la perspectiva del profesor, vieron principalmente como otro trabajo de clase que debían entregar. Incluso uno de sus integrantes comunicó ocasionalmente su interés porque le pusiera una buena calificación al decirme, por ejemplo: "¿pero sí me vas a poner diez verdad?" o "Ponnos diez".

A continuación se muestra la perspectiva que tuvo el profesor del compromiso en los distintos equipos y en este equipo en particular.

E- ¿Usted cree que los equipos mostraron compromiso en la realización de la revista?

P- Creo que sí, en la mayoría de los equipos, hubo por ahí un equipo que no lo hizo con el interés como debe de ser pero sí participó también (en una ocasión diferente me comentó que pensaba esto de los equipos uno y dos). La mayoría tuvo interés, un ochenta por ciento por así decirlo

(Entrevista cierre profesor)

Para ampliar este punto, a continuación se refiere cómo identificó el profesor el compromiso.

E- ¿En qué sentido usted pudo darse cuenta del compromiso?

P- En la actitud que mostraban hacia el trabajo y en los productos que iban generando cada sesión. Más que nada en las ideas que iban surgiendo en cada equipo con respecto a cómo iban a armar sus trabajos.

(Entrevista cierre profesor)

Refiere tres indicadores del compromiso: actitud, ideas compartidas y producto, resaltando sobre todo el segundo. Puede relacionarse la prioridad que da a las ideas compartidas con la mayor dificultad que mencionó anteriormente con respecto a que los distintos miembros del equipo participen activamente en la realización del trabajo.

El equipo dos habló de cómo la revista permitió articular el trabajo en equipo, pues su elaboración requería de la comunicación entre sus miembros. Este tipo de trabajo se valoró por los propios alumnos como un criterio que dio cuenta de la calidad de la labor realizada, además de que fue una experiencia positivamente valorada durante el taller, en parte porque la vivieron como un aprendizaje, como un logro.

J: ¿Qué les permitió trabajar en equipo?

Al: Las actividades, el hecho de la revista porque tuvimos que compartir nuestras ideas para poder elaborar la revista.

J: ¿Qué piensan de la información que pusieron?

Al: Que fue buena.

A: Sí, porque lo sacamos en equipo todo.

A: -Aprendimos a trabajar en equipo.

(Cierre, equipo dos)

El equipo tres deja ver más claramente que el trabajo en equipo, en la forma en que se propició durante el taller, fue un elemento novedoso para los alumnos que aún con sus bondades no está exento de conflicto, el cual puede derivar en un aprendizaje si se resuelve, como sucedió en este caso según el alumno que mencionó este aspecto de la interacción dentro de su equipo.

J: ¿Cuál fue su experiencia del taller?

-Que pudimos trabajar en equipo.

J: ¿Creen que el taller les permitió hacer un trabajo distinto al que normalmente hacen?

Als: Sí, la verdad sí.

J: ¿Qué fue distinto?

Al: Pues la forma de expresarnos.

Al: El trabajo en equipo.

J: ¿Qué sintieron en cuanto al trabajo en equipo?

Al: Pues que sí se puede, pero a veces hay diferencias y eso lleva a problemas.

J: ¿Pudieron o no resolver esos problemas?

Al: Sí, aunque lo dificultaron de vez en cuando pero los resolvimos.

(Cierre, equipo tres)

Sobre este punto habría que recordar lo dicho por Schmelkes (2010) acerca de que la convivencia entre personas distintas es conflictiva por definición, pero que la educación intercultural tiene que ver también con el manejo productivo de los conflictos culturales.

El equipo tres entiende este tipo de trabajo como basado en la unión por un objetivo compartido que benefició a todos, de modo que para ellos el trabajo en equipo se basa en relaciones de mutualidad. Al parecer la elaboración de la revista funcionó como un objetivo fácil de reconocer, hacia el cual podían dirigir sus esfuerzos y así fortalecer la identificación entre los miembros del equipo, a partir del compromiso que se daba gracias a la participación de los distintos miembros en la tarea.

En este taller aprendimos a trabajar en equipo, ser solidarios y conocer el compañerismo. Descubrimos a ser unidos y trabajar en conjunto para un bien común.

(Rotafolio, equipo tres)

Gracias a este taller pude aprender a trabajar en equipo, saber valorar y conocer más sobre la materia. Aprendí a escuchar a mis compañeros gracias a Jorge, conocí más sobre mi vida, como la toma de decisiones y el diálogo.

Este taller me dejó como experiencia el compañerismo y el trabajo en equipo a través de nuestros esfuerzos en la creación de esta revista.

(Revista equipo tres)

El mismo sentido ya mencionado de trabajo en equipo como un aprendizaje valorado positivamente, que se aglutina a partir de la elaboración de la revista como meta conjunta, es recuperado por otros equipos, en este caso por el número cuatro.

Al: Que hubo la participación de muchos.

A: Para trabajar, para acabarla.

(Cierre, equipo cuatro)

Fue muy padre ya que aprendí a trabajar más en equipo.

(Rotafolio, equipo cuatro)

Una integrante del equipo cinco comparte un sentido del trabajo en equipo que resultó fundamental para ella pero que también lo es para la materia. Ella marca la diferencia entre acceder a la información sobre un tema y tener acceso a un espacio que permita vivenciar lo que se busca aprender, siendo que en este caso la experiencia le facilitó comprender mejor el contenido, lo cual visto desde la materia da lugar a la formación de alumnos.

A: Pues aprendimos a trabajar en equipo, más que nada.

(Cierre, equipo cinco)

Me gustó mucho esta actividad, ya que aprendí nuevas cosas, nuevos valores. Además de que comprendí cosas nuevas. Yo no tenía idea de los conceptos de cada palabra que escribía, comprendí mejor los conceptos, ya quedó claro qué es trabajar en equipo. El equipo en el que estoy es el mejor, ya que el nombre lo dice: Equipo buena onda.

(Cierre, equipo 5)

Se logró una vivencia del tema de la identidad como algo que forma parte del día a día, otorgando valor para la vida al trabajo realizado. Esto indica involucramiento y apropiación del tema revisado. En este sentido, se sostiene lo dicho por Wenger (2001) acerca de que la identidad y el aprendizaje son procesos que en una comunidad van de la mano.

Mi experiencia en el taller fue muy buena porque trabajamos todos en equipo sobre un tema que hemos estado viviendo día con día.

(Rotafolio, equipo cinco)



Equipo tras equipo, hay una mención común sobre la relevancia que tuvo el taller para los alumnos en cuanto al aprendizaje que lograron alcanzar sobre cómo trabajar en equipo. Si esta parte de su curso estaba destinada a aprender sobre identidad, trabajar colaborativamente fue una forma de practicar sobre lo que significa la identidad desde la relación con los otros y el reconocimiento de cómo uno se va ubicando y ganando cierto reconocimiento dentro de esa relación.

En las palabras del equipo seis puede apreciarse la importancia que tuvo para que se les facilitara el trabajo en equipo el hecho de que, independientemente del taller, fueran amigos. En este sentido, el sentido de pertenencia fue preexistente y lo que hizo el taller fue fortalecerlo y dirigirlo a un nuevo tipo de interacción acorde a fines formativos.

A: Que trabajamos siempre en equipo.

J: ¿Qué crees que lo facilitó?

Als: Que somos amigos.

Al: Que estamos unidos.

J: ¿Alguna otra cosa que quieras complementar?

A: Sí, que aunque tuvimos diferentes ideas todos pudimos estar de acuerdo y tener una buena comunicación y relación.

J: ¿Eso ayudo a hacer el trabajo?

Al: Sí.

A: Sí.

(Cierre, equipo seis)

Este fue un punto que ya se ha mencionado con anterioridad al hablar de otros equipos, sobre todo en el apartado de convivencia, al rescatar la importancia que tuvo el poder conocerse entre amigos o compañeros de nuevas maneras percibidas como más relacionadas con lo académico.

Desde el inicio la dinámica se estaba estructurando en este sentido, lo cual puede entenderse como una oportunidad que podía aprovecharse porque permitía a los alumnos decidir sobre su trabajo y nos ahorra tiempo, el cual era escaso. Un poco de este sentido lo expreso en la siguiente viñeta.

Los alumnos organizaron sus equipos tan rápido llegaron, no se les tuvo que pedir pues en mayoría cada quien se sentó con sus amigos y/o amigas. Esto pareció funcionar porque favoreció tiempos y relaciones de trabajo.

(Bitácora, primera sesión)

En la siguiente viñeta puede observarse que los integrantes del equipo seis fueron conscientes de que es posible alcanzar acuerdos, lo cual en este caso propició una interacción favorable que les permitió obtener un resultado satisfactorio no sólo en el producto sino también en un sentido de valía personal.

¿Qué les gustó más de su revista?:

A: Que lo hicimos en equipo y que todas aportamos algo.

A: Y que nos salió bien bonito.

J: Ustedes tuvieron un diseño de collage y la sesión pasada avanzaron bastante.

Al: Sí, trabajamos más.

J: ¿Qué sintieron con ese trabajo?

A: Orgullo.

Al: Que si nos poníamos de acuerdo íbamos a hacerlo más rápido y mejor.

(Cierre equipo seis)

En este caso una alumna refiere lo que para ella significó haber aprendido a trabajar en equipo. Al parecer, logró pasar de una postura más individualista a otra cooperativa, donde nos menciona que compartir les facilitó terminar su revista.

A: Bueno, yo personalmente me di cuenta que puedo trabajar en equipo sin estar peleando sobre cualquier cosa porque nos compartíamos, no sé, las tijeras, los plumones y no peleábamos y así.

(Cierre, equipo siete)

Retomar las palabras del profesor sobre la cuestión de compartir, amplía nuestra perspectiva al referirla punto por punto sobre varias formas de intercambio que pudo observar en los distintos equipos.

E- ¿Usted cree que los miembros de los equipos compartieron sus recursos? Es decir, sus experiencias, resolver los problemas, el material.

P- Pues sí, desde el material que utilizaban, lo compartían, desde el principio se les puso esa indicación por parte del conductor, les dijo: "traigo material impreso y didáctico para que ustedes lo utilicen". Entonces todo mundo se intercambió materiales y también los textos que en varias ocasiones los intercambió, entonces unos utilizaban una información y otros utilizaban otra. Sí hubo mayor intercambio.

Hubo participación de los equipos en las sesiones y ellos compartieron la forma en que estaban resolviendo cada propósito.

E- ¿Eso era entre los diferentes equipos?

P- Así es.

(Entrevista cierre profesor)

En cuanto al compromiso, las alumnas del equipo siete reconocieron que lo hubo principalmente en dos sentidos: uno dirigido a terminar la revista, el cual les incumbía de manera directa y se facilitó por la comunicación; otro basado en la relación con el coordinador, donde reconocieron que se les estaba brindando un apoyo. Este tipo de relación muestra la presencia de un vínculo afectivo entre estas alumnas y el coordinador, en tanto metas compartidas.

J: ¿Qué creen que se logró?

A: Tuvimos buena comunicación.

A: Principalmente nuestro objetivo que era la revista.

A: Cuando trabajábamos en equipo era así de que a no yo voy a hacer esto, a no pero yo dije que voy a hacer esto. Aquí cuando veías que algo ya lo estaba haciendo una compañera ya no peleabas por ello, o sea, ya había más comunicación.

J: ¿Y por último?

A: Que hubo compromiso y, no sé, que cada quien se pone de acuerdo.

A: Un compromiso porque también lo estamos ayudando a usted a hacer su trabajo, para que pueda lograr su objetivo.

J: ¿Pero ustedes también vivieron lo que hicimos como un objetivo suyo?

Als: Sí.

A: En elaborar la revista.

(Cierre, equipo siete)

Igualmente mencionan que el trabajo en equipo les resultó más fácil porque fueron definiendo las habilidades de cada una y cómo distribuir las para mejorar su revista. En la interacción, tuvieron la posibilidad de descubrir en qué eran más competentes y a partir de ello ubicar su función dentro del equipo de una forma reconocida tanto por quien la realiza como por los demás miembros. De lo que hablan es del reconocimiento legítimo de una forma particular y diferenciada que tienen los miembros de posicionarse al interior de su equipo frente a la tarea realizada.

A: Que nos dimos cuenta de quién era buena en cada cosa. Por ejemplo, pensábamos que una persona era buena para hacer cosas manuales y resultó que no, que era mejor para escribir.

Aprendí a valorar a mi equipo.

Trabajamos súper bien en equipo.

(Rotafolio, equipo siete)

Los comentarios del equipo siete remiten a lo dicho por Wenger (2010) acerca de que el trabajo de la comunidad a lo largo del tiempo dará lugar a un régimen de competencia que permite el reconocimiento de la comunidad y sus miembros. Si bien no sostengo que este equipo se haya conformado como comunidad, definitivamente pudieron reconocer quién era competente para realizar qué trabajo, además de que hubo un pleno reconocimiento entre sus integrantes.

Las integrantes del equipo ocho se sintieron satisfechas con su trabajo en equipo y con la revista que elaboraron. Tuvieron un fuerte sentido de pertenencia pues al dar su opinión lo hicieron refiriéndose a todas, lo cual no pasó en todos los equipos; este sentimiento también se percibe en tanto llegaron a decir que "no se hubiera logrado si hubiera faltado alguien", mostrando un pleno reconocimiento y aprecio de cada una de las integrantes hacia las demás. Esta vivencia tuvo una gran influencia en que hayan experimentado su participación en el taller como "muy buena".

J: ¿Quién quiere empezar diciéndonos su experiencia del taller?

A: Yo, lo voy a leer (ríe). Nuestra experiencia fue muy buena, creo que nosotras tuvimos un gran trabajo en equipo ya que todas colaboramos en este proyecto.

J: ¿Qué más querrían complementar sobre su experiencia?

A: Que siempre estuvimos muy conectadas y de acuerdo con las opiniones que teníamos cada una.

J: ¿No quisieras decir algo sobre tu experiencia?

A: Sí, fue muy buena porque trabajamos en equipo todas y no se hubiera logrado si hubiera faltado alguien.

A: Nos quedó bien bonito prof.

(Cierre, equipo ocho)

Este equipo, aunque no fue el único, puede entenderse bastante bien a partir de lo que el profesor percibió sobre relaciones basadas en lo que podría llamarse principio de mutualidad, donde los distintos miembros aportaban al equipo de forma equitativa y complementaria.

E- ¿Usted cree que se construyeron relaciones que permitieron que los chicos aprendieran el uno del otro (mutualidad)?

P- Creo que sí, en la mayoría de los equipos se pudo observar eso, ahora sí que un setenta por ciento, sesenta o setenta por ciento.

E- ¿En dónde podía observar este tipo de comportamiento o este tipo de acciones?

P- En los equipos que estaban mejor organizados, en los equipos que permitían que los integrantes participaran de manera libre y que dieran sus opiniones sin que uno nada más manejara los temas. Se observó que en los equipos, hubo dos tres equipos que todos tenían la libertad de expresarse y de plasmar sus ideas, haciendo correcciones. No sé, como que había una mayor libertad entre ellos, eso permitió que todos aportaran sus ideas.

A la vez corregían aquellas ideas que no estaban acorde a lo que se encontraba.

(Entrevista cierre profesor)

Después de mencionar cómo la organización de cada equipo influyó en el trabajo colaborativo, el profesor también nos brinda una razón relacionada con el manejo de tiempos dirigidos a objetivos, aspecto crucial en el trabajo escolar donde los procesos se viven de modo acelerado.

E- ¿En qué otros aspectos pudo observar el trabajo colaborativo?

P- En, más que nada en los objetivos que se propusieron para cada sesión, como que les dio mayor fluidez y eso hizo que los niños se interesaran más y también colaborarán más porque sabían que tenían ciertos tiempos.

(Entrevista cierre profesor)

Para finalizar esta categoría habría que dejar algunas reflexiones que desde la postura del coordinador fueron significativas de la experiencia compartida con este grupo, que tan amablemente permitió acceder a una nueva vista de lo psicológico, dada gracias a que a través de su voz pudo comprenderse lo que sin ella habría resultado indescifrable.

Veo a los alumnos en general comprometidos y aunque hay niveles de participación distintos, colaboran y enriquecen el trabajo.

(Bitácora segunda sesión)

Lo que más me gustó de esta sesión fue el evidente incremento de una participación comprometida con un objetivo común: terminar la revista.

Los equipos lograron terminar su revista, aun los que iban más atrasados.

(Bitácora cuarta sesión)

Se pudo ver a la mayoría de los alumnos involucrados, con excepción de uno que se estaba durmiendo y buscaba distraer a sus compañeros aun cuando ellos no cedían a ello. Hubo otro alumno que estuvo involucrado, pero me dio la impresión que hacía tareas muy sencillas como recortar y pegar imágenes, de modo que requería más apoyo, el cual en ese momento no supe cómo darle.

(Bitácora cuarta sesión)

#### 4- Valores

Sobre la forma en que se trabajaron los valores dentro del taller, habría que mencionar que no hubo valores específicos o un trabajo sobre ellos considerado en la planeación, mas los alumnos los retomaron abiertamente, vinculándolos con su experiencia del taller. Schmelkes (2011) considera el enfoque vivencial como uno de los más adecuados para la formación en valores, debido a que apunta a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico, realicen análisis más complejos y establezcan compromisos consigo mismos y con el entorno en el que viven. Podría decirse que el trabajo durante el taller fue vivencial en este sentido, pues como se verá, los alumnos realizaron valoraciones críticas que será interesante revisar a continuación.

Cuando se habló de convivencia y de trabajo en equipo algunos integrantes del equipo uno mencionaron que fueron los aspectos que les parecieron más importantes de su experiencia del taller. En este punto se deja ver cómo para otro integrante lo más importante fue el respeto, dando una explicación diferente a la de sus compañeros, porque para él es necesario que el respeto sea previo a la convivencia y podríamos pensar que incluso a trabajar en equipo.

J: ¿Entonces cuál dirían? (preguntando sobre qué palabra de las que escribieron en un rotafolio les resultó más representativa de su experiencia en el taller)

Al: El respeto.

Al: El respeto, porque gracias al respeto podemos convivir.

(Cierre, equipo uno)

Los valores que rescataron en su reflexión sobre lo que les dejó el taller fueron: "respeto, equidad, amor y hermandad. También refirieron la importancia de haber podido "valorar nuestro aprendizaje", que aunque no es un valor del tipo de los anteriores, es relevante en cuanto retoman el valor en su función más general y no como una característica específica, lo cual permite salir de una visión estereotipada de tratar los valores al reconocer que somos nosotros quienes otorgamos valor.

Para el equipo dos también es importante el respeto para poder trabajar en equipo, pero además incluyen la tolerancia como otro valor que permite lo mismo.

J: ¿Y qué aprendizaje importante hubo en el taller?

Al: La tolerancia.

A: La tolerancia y el respeto.

J: ¿En dónde se puede ver la tolerancia en el trabajo que realizamos?

A: Porque es importante para trabajar en equipo.

(Cierre, equipo dos)

Escribieron dos valores: tolerancia e igualdad.

(Rotafolio, equipo dos)

Un integrante del equipo tres experimentó su participación en el taller como una oportunidad para trabajar los valores, de modo que los vivió como elementos de la práctica compartida con sus compañeros en contraposición a un acercamiento más

conceptual. Puede verse que este equipo también retoma los valores mencionados por los equipos anteriores, además de otros que igualmente pueden entenderse como características importantes para tener una buena convivencia y trabajo en equipo. En este sentido, parece que lo mencionado por un integrante aplica a los demás: "Aprendí muchos valores".

J: ¿Cuál fue su experiencia del taller?

Al: - Estuvo muy bueno.

-Más que nada trabajar los valores.

J: Céntrense en un valor y traten de decirme qué de ahí es más importante para ustedes.

Al: Pues es que quisimos poner los valores que aprendimos: tolerancia, respeto, autonomía, equidad, lealtad.

(Cierre, equipo tres)

El equipo cuatro ofrece una clara visión de cómo se trabajaron los valores durante el proceso de elaboración de su revista, siendo ellos mismos quienes los rescataron y de acuerdo a su vivencia les otorgaron significado. Este fue el equipo que mostró un mayor énfasis en la cuestión de los valores, pues fueron quienes más los retomaron al realizar su rotafolio para el cierre del taller, pero sobre todo porque ofrecieron una clara visión de su relación con el trabajo que realizaron.

J: ¿Cuál fue su experiencia del taller?

Al: Pudimos trabajar el esfuerzo, reflexión, amistad.

A: Tolerancia también.

J: Váyanme diciendo, centrados en las cosas que estuvimos haciendo, por qué eligieron esos valores.

A: Amistad porque teníamos que poder organizarnos para poder acabar el trabajo en tiempo y forma.

A: El esfuerzo porque tuvimos que echarle ganas.

A: Cariño porque todos nos pudimos apoyar.

J: Ok, gracias.

(Cierre, equipo cuatro)



En el equipo cinco un integrante pareció sorprenderse por ver ciertos valores reflejados en su persona, lo cual cobra importancia si se revisa la propuesta de la RIEB (2011a), propuesta que incorpora temas de relevancia social, cobrando especial interés la formación en valores y actitudes.

Aprendí nuevos valores que no era consciente que era capaz de tener: cooperación, organización, trabajo en equipo, disciplina, equidad, tolerancia.

(Rotafolio, equipo cinco)

Al igual que en otros equipos, el equipo ocho rescató los valores de tolerancia y respeto al ser los únicos que escribió en su rotafolio de despedida del taller. Estos valores fueron los más mencionados por los distintos equipos, tal vez porque se retomaron en la sesión de identidad y sentido de pertenencia a la humanidad, porque para algunos significa dar lugar a la forma de ser de cada persona, así como por su relevancia para favorecer el trabajo en equipo.

## 5- Expresión y creatividad

De manera general y rescatando las propias palabras del profesor durante la segunda sesión, "cada equipo avanzó en su revista, viéndose muy creativos en su realización". Hubo alumnos que apreciaron el haber podido expresarse creativamente en términos del diseño visual de su revista, especialmente un alumno que cambió la forma de pensarse al respecto, encontrándose mucho más creativo de lo que pensaba ser antes del taller, manifestando una experiencia de autodescubrimiento.

¿Qué les gustó más de su revista?:

Al: La creatividad y el diseño.

Al: La creatividad.

(Cierre, equipo uno)

¿Qué les gustó más de su revista?:

Al: La portada y el nombre original.

(Cierre, equipo dos)

Al: En este taller saqué una creatividad que no tengo, porque no sé hacer nada de cosas creativas: dibujar, colorear y así. Me di cuenta que sí logro hacerlo y fue muy bonito.

(Cierre, equipo seis)

Tú hiciste que fuera más creativo, lo cual es imposible.

(Rotafolio, equipo seis)

El equipo tres fue el único que incluyó, por interés propio, opiniones personales de cada uno de sus integrantes en la parte final de su revista. Estas opiniones son una valoración que hacen de su propio aprendizaje en relación al taller, elemento que para ellos fue relevante y que pocas veces sucede en la cotidianidad. De todos los equipos, éste fue el único que puso un énfasis en la importancia de valorar su opinión, pues los demás se refirieron más a la información sobre el tema de la identidad, consejos y diseño de su revista. Así, en este punto resalta la valoración que los alumnos llegan a hacer de poder expresarse y ser tomados en cuenta desde su propia forma de pensar.

J: ¿Qué fue lo que más les gustó de su revista?

Al: Las opiniones.

Al: Las opiniones que le pusimos.

J: ¿Son los consejos?

Al: Es que pusimos opinión y consejo.

(Cierre, equipo tres)

Este punto remite a la libertad de expresión, cuestión relevante en FCyE que vista desde la perspectiva del aprendizaje también promueve la creatividad. Eso la hace un asunto ético y un factor para fortalecer el aprendizaje

El enfoque didáctico mediante el cual la SEP (2011b) enfoca la materia de FCyE, busca la construcción de valores dentro de un ambiente de aprendizaje basado en la comunicación y el diálogo (SEP, 2011b), elementos que pudieron fomentarse mediante el taller a partir de la libertad de los alumnos de expresar sus propias ideas y opiniones.

Cuando se le preguntó al equipo cuatro qué les había gustado más de su revista, mencionaron que la información y los consejos, pero lo interesante de ello es que lo

hicieron con una gran implicación, en tanto afirmaron haberla hecho con sus compañeros, expresivamente y pensando en la utilidad que podría tener para alguien si lo leyera.

¿Qué les gustó más de su revista?

A: Nos gustó la información que pusimos y los consejos que pusimos en la revista porque pensamos que le podrían ayudar a alguien.

(Cierre, equipo cuatro)

Mi experiencia fue de amistad, responsabilidad y saber decir lo que siento.

(Rotafolio, equipo cuatro)

El equipo cinco, al igual que los anteriores, rescata como positivo haber podido expresarse libremente. Aclara la relación entre ellos como emisores de un mensaje y su grupo de pertenencia en cuanto a etapa de vida como los receptores. Al parecer, permitir a los alumnos tomar más decisiones sobre su trabajo les facilita identificarse con él y valorar sus logros significativamente.

J: ¿Qué les gustó más de su revista?

A1: El buzón de consejos.

A: El diseño, los consejos y que tiene información y consejos de adolescentes para adolescentes.

A1: Que nos pudimos expresar libremente sin miedo a ser juzgados o a que nos digan algo.

A: Todo.

J: ¿Les gustó todo?

A: Sí, hasta el nombre.

(Cierre, equipo cinco)

Nuevamente se observa la importancia de escribir desde un lugar personal para poder expresar los propios pensamientos. Se marca una distinción entre el pensamiento adolescente y el pensamiento adulto que también fue referida por el equipo dos al decir que estaban "pensando como adolescentes, no precisamente como adultos".

Un integrante del equipo cuatro mencionó parte de su experiencia como una "reflexión de quién fui, quién soy y cómo seré", reflejando que hubo una vivencia personal del tema de la identidad que promovió el autoconocimiento. El equipo siete también refirió la importancia que la reflexión personal y el autoconocimiento tuvieron para ellos, pues comentaron lo siguiente: "Reflexionamos más sobre nuestra personalidad", permitiendo a cada integrante "conocer su personalidad".

Como se menciona en las viñetas que se muestran a continuación, las actividades del taller significaron una propuesta novedosa que promovió la participación de los alumnos, lo cual permitió que se dieran aprendizajes, tanto informativos como formativos.

A: Me acercó más a la información interactivamente y no tan cotidiano como siempre lo hacemos y, desde el principio hasta el fin me pareció bien.

(Cierre, equipo cinco)

Al: Nos informamos mejor sobre la identidad y estamos más seguros de quiénes somos y qué es lo que queremos.

(Rotafolio, equipo cinco)

¿Qué les gustó más de su revista?:

Als: Todo.

A: La información, la colaboración.

(Cierre, equipo seis)

Al parecer, como diría el profesor, "la dinámica... permitió que los alumnos fueran involucrándose más rápidamente en los temas", logrando lo que una alumna refirió como un acercamiento interactivo a la información.

Por último habría que decir que el equipo uno, que es el que menos se involucró en la realización de su revista, expresó su experiencia con cierto distanciamiento, lo cual también se observó aunque en menor grado en el equipo dos. Los demás equipos se mostraron más expresivos sobre su experiencia del taller, como por ejemplo el "equipo buena onda" (el número cinco) que se involucró mucho en la elaboración de su revista y que desarrolló una reflexión personal amplia sobre lo que el taller le dejó a cada uno de sus integrantes. El nivel de involucramiento durante el taller coincidió con el nivel expresivo sobre la experiencia que el mismo

dejó a los estudiantes, de modo que quienes menos se involucraron durante el taller se mostraron menos expresivos al compartir su experiencia, mientras que los alumnos más involucrados compartieron su experiencia de forma más expresiva.

## 6- Sugerencias de mejora

La mayoría de las sugerencias de mejora tuvieron que ver con la falta de tiempos. Desde la perspectiva del profesor faltó más tiempo para trabajar a fondo algunos temas.

E- ¿Qué cree que se podría mejorar del taller?

P: Sería el tiempo o dar unos cinco o diez minutitos más, para algunas actividades que sí requieren que ellos se tomen un poco más de tiempo... el tiempo es la única desventaja que yo observo porque algunos temas son más amplios, más interesantes en alguna de las sesiones que se dieron... Ellos (los alumnos) tienen que respetar el tiempo, porque en algunas actividades se pasaron de los tiempos, no sé, dos tres minutitos y eso influye al final porque ya no les quedaba el tiempo suficiente para cerrar óptimamente el trabajo, fue en una o dos sesiones.

(Entrevista cierre profesor)

Desde el punto de vista de los alumnos habrían deseado tener más tiempo, en ocasiones refiriéndolo a su interés por continuar relacionándose. Durante el taller la relación afectiva con los alumnos fue clave, pues hizo más significativas las interacciones y el trabajo realizado.

J: ¿Hubo algo del taller que no les gustara o que quisieran mejorar?

A1: Más tiempo.

A: Que fueran más horas, faltó más tiempo.

A1: Que te quedaras más tiempo.

A: Que te quedaras más tiempo.

A1: Que te quedaras más tiempo.

(Grupo cierre)

La dificultad que se iba a tener con el tiempo fue tomada en cuenta desde la planeación del taller, pues las clases duran cincuenta minutos, pero se partió de la

idea de que el tiempo efectivo de trabajo sería menos. Sin embargo, sucedió que los tiempos reales fueron de 40mins para la primera sesión, 41mins para la segunda, 48mins para la tercera, 35mins para la cuarta y 30mins para la quinta, de los cuales el tiempo de trabajo efectivo fue todavía menos por el desarrollo natural de la dinámica de clase, donde hay un inicio, desarrollo y cierre de cada sesión. Aunque pudo resolverse esta restricción de manera que en su mayoría se llevaran a cabo los objetivos de la planeación, hubo adecuaciones de la planificación, incremento de apoyos y una mayor presión en tiempos para poder lograrlo. En parte se expresa esta opinión en la siguiente viñeta que deja ver una reflexión inicial desde la perspectiva del coordinador sobre este asunto y que permaneció a lo largo del taller.

Faltó más tiempo para escribir, pero con el que tuvimos se mostraron involucrados. Con una reducción en la duración de las actividades y simplificación de las mismas, cada una de las partes de la sesión salió bastante bien.

(Bitácora, primera sesión)

El trabajo desde el enfoque en comunidad se basa en interacciones y prácticas que requieren tiempo para poder desarrollarse plenamente. Wenger (2009) menciona que cambiar la teoría del aprendizaje en las escuelas es una transformación bastante profunda que toma mucho tiempo. Sin embargo, también deben considerarse las restricciones del contexto, dentro de las cuales el tiempo fue una de las principales, pero con las adecuaciones necesarias pudo realizarse un trabajo significativo.

Además del tiempo, también hubo dificultades en cuanto al orden según las propias palabras de los alumnos, pues en ocasiones hacían ruido que dificultaba comunicar las instrucciones y atrasaba el trabajo.

J: ¿Hubo algo del taller que no les gustara o que quisieran mejorar?

A: Que son muy desordenados, todos.

A: Que hubo mucho escándalo.

A: Que algunos no toman las cosas en serio.

A: Que hay mucho desorden.

Al: La desorganización de parte de nosotros.

Al: Que no sacaran a los alumnos y tiempo (no se había sacado a ningún alumno hasta esa sesión, fue decisión del profesor).

(Cierre, grupo)

Fue interesante observar cómo el invitarlos a resolver este tipo de conflicto por ellos mismos, significó una situación útil para que trabajaran la convivencia, el trabajo en equipo y los valores de forma vivencial, muchas veces encontrando estrategias para autorregular su comportamiento al interior de sus propios equipos. Aunque hacerlo a nivel grupal fue más un trabajo del profesor y mío. A continuación se muestra lo pensado al respecto por el coordinador durante la segunda sesión.

Cuando hacían ruido era difícil lograr que lo redujeran. La mejor estrategia para manejar el grupo fue pedirles a personas clave me ayudaran con ello, lo cual sirvió bastante (retomar los acuerdos entre todos aún no funcionaba para todos, menos para los más inquietos, por lo que recurrí a esa estrategia).

(Bitácora segunda sesión)

Este punto podría entenderse de forma negativa por la falta de orden que hubo en ocasiones, pero su valor positivo está en permitir e incluso fomentar que los alumnos se hagan responsables de su propio comportamiento en lugar de resolverlo mediante medidas de control ejercido por una autoridad.

Se trata de que los alumnos se sientan responsables de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de los compañeros y compañeras. Se basa en que aprendan a ayudarse y compartir esfuerzos, a explicarse de manera efectiva, a animarse, a discutir y a ser solidarios (Schmelkes, 2011).

Se observó a partir de la tercera sesión que "en ocasiones se repetían comportamientos que llegaron a observar en sus clases normales, como que algunos hacían o realizaban actividades ajenas al taller". Este tipo de comportamientos fueron vistos durante la primera y la tercera sesión en algunos de los equipos, pero parece que se dio principalmente porque como esos días no trabajaron en la revista, se les quitó un punto de enfoque y motivación que promovía distintos niveles de participación, además de que estructuraba y daba sentido a la actividad.

## 7- Desempeño del coordinador

El desempeño del coordinador fue evaluado en sentido general de forma positiva, mas el profesor enfatizó que aún falta mejorar el manejo de los tiempos de acuerdo a la planeación, lo cual daría una guía más clara a los alumnos para organizar su trabajo.

A- ¿A usted qué le agradó más del taller?

P- La dinámica que presentó Jorge, conforme a que hizo que los alumnos participaran de manera activa todas las sesiones. Por qué, bueno, por la organización de sus sesiones y la planeación, los tiempos, las actividades que programó y eso hizo que el trabajo fuera mucho más rápido. Incluso era tanta la dinámica y los momentos que tenía que ir cubriendo, los propósitos, que no se alcanzaba aquí para alguna sesión, o sea los que por ejemplo yo vi que como que les faltaba un poquito más de tiempo. Pero bueno, eso fue producto de que iban alcanzando ciertos puntos por momentos.

A- ¿Qué piensa del desempeño del instructor?

P- Pues estuvo bien en los términos que él planteo las actividades, yo siento que sí logró el propósito que buscaba.

A- ¿Y en cuanto al manejo de grupo y todo eso?

P- El manejo de grupo fue adecuado también, a lo mejor hay unas cuestiones de tiempos nada más por la misma situación, es muy dinámico y a veces se le fueron más los tiempos.

(Entrevista cierre profesor)

Los alumnos tuvieron opiniones positivas, refiriendo comentarios que demostraban afecto y un vínculo positivo, como decir "Lo más importante es que te queremos", "No te vayas" o "Gracias Jorge, eres muy especial". Hubo encuentros que fueron significativos y ayudaron a establecer una relación que enriqueció mucho el trabajo durante el taller; ese fue el caso de un alumno que se sintió tomado en cuenta y hasta sorprendido cuando se leyó un texto que integraba lo que todos escribieron la primera sesión; otro ejemplo de varios que hubo fue cuando hubo una plática personal con una alumna para darle soporte emocional ante una situación de posible reprobación en una materia que la tenía muy preocupada.



## 8- Continuar propuesta

Un punto culminante del taller es la pregunta sobre la pertinencia de seguir trabajando con la propuesta planteada. Al respecto, el profesor se mostró interesado, en parte porque percibió un beneficio como resultado de la aplicación del taller, pero también porque mencionó que esta propuesta se integró adecuadamente con sus demás clases en lugar de representar dificultad alguna.

P- Sí les sirvió porque se hizo de manera más socializada, los temas que manejaron aquí. En cambio yo los manejé en el grupo pero con el enfoque que se maneja aquí en secundaria y acá fue mucho más contextualizado.

E- ¿Pero qué posibilidad habría de que usted siguiera trabajando con el mismo modelo?

P- Pues lo veo factible, no hay ningún obstáculo salvo que sea aquí por parte de la escuela. O sea, yo no tengo limitantes de tiempo porque generalmente los temas de formación uno los puede manejar acorde a muchas circunstancias, no son temas así muy densos, son temas que uno los puede ver en dos tres sesiones y hacer una aportación extra. En este caso fue lo que hice con Jorge, o sea yo daba los temas y la cuarta sesión veníamos al taller.

(Entrevista cierre profesor)

Wenger (2002) afirma que para lograr que los participantes de una comunidad la impulsen, es importante promover que sea retadora, entretenida, relevante y valiosa para sus miembros. Esto se logró si se considera lo visto hasta el momento, siendo incluso algo con lo que el profesor se identifica, pues refirió que realiza actividades de este tipo, que al parecer entiende como más abiertas y participativas, para las actividades de cierre. Esta fue la manera en que el taller complementó sus clases habituales.

E- ¿Si usted tuviera la oportunidad de manejar la dinámica de su clase en el sentido que fue el taller, lo haría?

P- Pues en algunas actividades sí, más que nada de cierre. Sí, generalmente se maneja, no lo hacemos normalmente porque sí nos lleva un poco más de tiempo, pero lo hacemos como actividad de cierre de los temas, porque es un tema, tres subtemas y desarrollo de actividades y al final hacemos un ejercicio de este tipo donde ellos puedan participar activamente.

(Entrevista cierre profesor)

Al final de la última entrevista con el profesor comentó que utilizaba los viernes para tener una clase más flexible en la cual se incluyeran más los intereses de los alumnos, como "ver películas o hacer dinámicas" donde participaran más entre ellos. Esto da cuenta de una integración entre el taller y las demás clases, además de que hace más fácil que el profesor continúe la propuesta planteada, pues de hecho ya se dijo que él comentó realizar actividades similares para el cierre de temas.

### **Narrativas desarrolladas en las revistas de los alumnos: "nosotros... unidos por un proyecto de vida en un momento decisivo"**

Fueron tres las categorías a partir de las cuales pudieron englobarse los temas desarrollados por los alumnos en sus revistas. La primera categoría es sobre la identidad personal, la segunda trata de los valores y la tercera sobre grupos de pertenencia. Las categorías se retoman a continuación en el orden mencionado, donde la identidad como proyecto fue la que tuvo más peso en el discurso de los estudiantes, luego la relación entre identidad y valores, dejando la categoría de identidad y grupos de pertenencia como la que menos abordaron.

#### 1- Identidad como proyecto

##### 1.1- Cuestionamientos relacionados con el tema de la identidad

Habría que rescatar las preguntas que los alumnos fueron escribiendo en sus revistas porque en ellas plasmaron mucho de quienes son a partir de sus intereses y preocupaciones. Las preguntas son clave para la formulación de los sentidos que posteriormente se irán desarrollando en las otras categorías, de modo que empezar con ellas ofrece una especie de visión panorámica de los temas que serán abordados. Aun cuando no todos los equipos emplearon la interrogación como recurso, tienen temas en común con las preguntas que se abordan a continuación.

El equipo dos se hizo preguntas sobre su etapa de vida, las situaciones que les acontecen, el significado de la identidad y sus creencias al respecto. Que rescataran esos cuestionamientos señala la aproximación que tienen hacia sí mismos, el cómo se posicionaron desde un lugar construido por ellos al usar la duda como recurso.

¿Qué es ser adolescente?, ¿Qué es la identidad?, ¿Por qué pasan las cosas?, ¿Qué pienso?, ¿Qué entiendo por identidad?

(Equipo dos)

El equipo tres se interesó por el contraste entre proyecto personal y proyecto familiar. En su caso, más que hacer uso de la interrogación como duda, busca ser confrontativo, pues después de plantear una situación hipotética introduce una pregunta directa que requiere que el lector haga visible su posición al respecto. El cuestionamiento como duda o como confrontación muestra dos formas distintas de ser críticos, en el primer caso con ellos mismos al ser reflexivos, en el segundo dirigido a los posibles lectores al obligarles a manifestar su postura.

Un niño quiere ser músico. Sus padres no lo permiten. ¿Qué harías tú?

(Equipo tres)

De acuerdo con Henríquez y Reyes (2008), la *discusión de dilemas morales*, que consiste en reflexionar y emitir un juicio moral sobre alguna situación real o hipotética que implique cierto conflicto ético, así como la *comprensión crítica*, que se basa en la discusión, la crítica y la autocrítica, a propósito de cuestiones que impliquen conflicto de valores, favorecen el desarrollo de actitudes y comportamientos éticos; lo cual parece haberse trabajado durante el taller al observar ejemplos como los aquí planteados.

Adolescencia, pertenencia grupal y social son los interrogantes del equipo cinco. Este equipo realizó preguntas dirigidas al lector, como lo hizo el equipo tres, pero utilizando un estilo similar al del equipo uno, porque el cuestionamiento lo hicieron en un sentido general en lugar de introducir una situación específica.

¿Cómo es ser adolescente?, ¿Cómo te sientes con tus amigos?, ¿Alguna vez te has preguntado quién eres dentro de la sociedad?

(Equipo cinco)

La o las integrantes del equipo siete refieren un interés por conocerse más y en cierto modo también dejan ver un sentimiento de ser ajenas a sí mismas, ambos aspectos se reflejan en tanto que al reflexionar sobre su identidad lo hacen con preguntas dirigidas al autodescubrimiento: quién o qué es, normalmente se utiliza

para atrapar un significado; cómo es, suele emplearse para describir a alguien o algo.

¿Quién soy?, ¿Cómo soy?... Me llamo Laura y he tenido dudas sobre mi identidad porque he sentido atracción por los hombres al igual que por las mujeres y la verdad no sé quién soy.

(Equipo siete, consejo inventado para la revista)

La preocupación del equipo ocho se relaciona con la del equipo siete en términos de un interés por el autodescubrimiento, pero sobretodo retoman la cuestión del proyecto de vida, que es lo que diferencia sus preguntas de las de los demás equipos, pues aun cuando puede relacionarse con lo mencionado por el equipo tres en tanto ambos expresan un sentido aspiracional al hablar de identidad, el equipo siete le dio un mayor énfasis, pues caracterizó sus preguntas al darles el título de "Aspiraciones", además de que hizo un apartado sólo para eso al final de su revista.

Todos nos hacemos la pregunta: ¿Quién soy yo?... Aspiraciones: ¿Qué quieres ser?, ¿A dónde quieres llegar?, ¿Qué camino vas a tomar para elegir tu camino?

(Equipo ocho)

Si ponemos atención en los temas que los alumnos tocan en sus preguntas, es evidente un interés por conocer su identidad desde una serie de cuestionamientos sobre cómo se constituye uno como persona a partir de un proyecto de vida, la relación con los amigos, la pertenencia al contexto social y la vivencia de la sexualidad, aspectos que ubican en su etapa de vida que es la adolescencia.

Es más fácil entender que aun cuando esta etapa se caracteriza por cambios emocionales, conductuales y sociales, no son parámetros absolutos para definir a todos los adolescentes en todos los contextos (Díaz, 2006). Por ende, faltaría dar cuenta de su propia vivencia para ampliar nuestra perspectiva sobre lo que para ellos resulta significativo.

Al revisar las revistas de los distintos equipos es claro que los alumnos escribieron principalmente sobre la identidad en un nivel personal, en segundo lugar dieron relevancia al sentido social de la identidad, luego al de pertenencia a un grupo y realmente no desarrollaron el aspecto de la sexualidad. De hecho el lector podrá ver esto mismo en el desarrollo del presente análisis.

Aunque el taller no se dirigió a tratar el tema de la sexualidad, habría sido interesante y formativo para los alumnos que se hubiera incluido en su relación con la identidad, pues es un tema relevante para su etapa de vida que generalmente les interesa bastante pero se les dificulta expresar abiertamente. Sin embargo, había la libertad para que lo retomara quien quisiera, siendo por ello que el equipo siete lo exploró en los consejos de su revista, que tal vez fue el nivel en que sintió adecuado hacerlo y no por ello quiere decir que le habría gustado trabajarlo de manera más abierta.

## 1.2- Identidad en la adolescencia

Dado que en este punto se comienzan a retomar afirmaciones presentadas por cada equipo, resulta pertinente aclarar una primera diferencia que se observó en el tratamiento de la información que hicieron los alumnos. Hubo equipos que escribieron el resumen de un escrito de apoyo que les fue proporcionado, mientras que otros plasmaron ideas de autoría propia sobre los temas tratados. El equipo uno es el mejor ejemplo de lo primero que se menciona, pues toda su información es un resumen del apoyo brindado, en donde no incluyeron ideas propias; los equipos dos, cinco, siete y ocho son ejemplos de lo segundo pues emplearon los apoyos a modo de reflexión para generar ideas propias. Los equipos tres, cuatro y seis se encuentran en un punto medio entre los dos sentidos mencionados, pues retomaron información de los apoyos pero también desarrollaron la suya propia en mayor o menor grado. El equipo cinco fue el único que realizó búsquedas de información extra fuera del taller para complementar su revista.

El tratamiento dado a la información dice mucho acerca del interés que tuvieron los alumnos por la revista como un proyecto personal, sobre todo en aquellos casos en los cuales aprovecharon para trabajar temas de su interés expresados con sus propias palabras, lo cual sucedió en la mayoría de los equipos. Faltaría aclarar que no se condicionó la elaboración de la revista con la calificación de los alumnos en la materia; esto fue aclarado desde el inicio del taller, lo cual añade valor a su participación, pues en varios casos se debió a un compromiso personal en lugar de condicionarse a una calificación.

En esta categoría se habla de lo importante que es forjar una identidad personal en la adolescencia, sobre todo por el hecho de que en esta etapa la mayoría de los

adolescentes consideran que aún no la han definido. Relacionan el desarrollo de la identidad con la toma de decisiones y búsqueda de lo propio en cuanto forma de vivir, de tener ciertos valores, opiniones e intereses. Algunos escribieron que la adolescencia es una etapa de cambios físicos, emocionales y morales, en donde la educación es relevante para formarse. Considerando las influencias tanto externas como internas mencionadas por los alumnos, parecen buscar un mayor autoconocimiento, auto aceptación, madurez y decisión sobre quién ser y a dónde pertenecer en esta etapa de su vida.

A continuación se muestra lo que escribieron los equipos uno, tres, cuatro y seis, que se basaron en la información que se les facilitó para reflexionar sobre este asunto, lo cual da la oportunidad de que al presentar sus ideas juntas se puedan identificar algunas similitudes y diferencias en sus formas de pensar.

La tarea del adolescente consiste en la búsqueda o más bien construcción de su persona; durante esta etapa analizan sus opciones y buscan llegar a comprenderse con algo así.

(Equipo uno)

La tarea más importante de un adolescente es la búsqueda de "quién soy".

(Equipo tres)

Es una etapa donde hay varios cambios físicos, morales y afectivos... Es recibir una educación para seguir adelante... Ser maduro y ser serios en casos diferentes... Es la tarea más importante de la adolescencia, la cual consiste en la búsqueda de la propia identidad, la respuesta a la pregunta "Quién soy", buscando desarrollar sus propios valores, opiniones e intereses y no sólo limitarse a repetir los de sus padres (equipo cuatro).

La tarea más importante de la adolescencia consiste en la búsqueda de la propia identidad... Los adolescentes buscan desarrollar sus valores, opiniones y/o intereses y no limitarse a repetir los de sus padres.

(Equipo seis)

Algo que todos retomaron fue la visión del trabajo de la identidad como parte clave de la adolescencia, la importancia de saber quiénes son y, con excepción del equipo tres, de desarrollar su propia forma de ser.

El equipo cuatro fue el único que retomó la información de apoyo pero que también mencionó ideas propias, donde podemos apreciar que son conscientes de los cambios por los que están pasando, además de que nos muestran sus creencias acerca del peso de la madurez y la seriedad como características que definen el paso de la niñez a la adultez.

Los equipos dos, cinco, siete y ocho escribieron su propia concepción sobre lo que para ellos significa la identidad en la adolescencia. Para el equipo dos se trata de experimentar los cambios de la adolescencia como una oportunidad para redescubrirse y para el crecimiento personal.

La adolescencia es una etapa donde experimentamos cambios físicos y emocionales...

La adolescencia es una etapa donde descubrimos nuevas capacidades para el desarrollo de nuestra vida.

(Equipo dos)

Este equipo retomó un aspecto fundamental del desarrollo en su etapa de vida que enfatiza el cambio y una nueva dirección en la vida. Recalcó el hecho, mencionado por Zacarés, Iborra, Tomás y Serra (2008) de que la adolescencia se define habitualmente como transición evolutiva, dado que supone, en el marco más amplio del ciclo vital, un período de cambio, crecimiento y transformación desde la inmadurez infantil a la madurez física, psicosocial y sexual de la edad adulta.

El equipo cinco muestra una perspectiva muy distinta a la del equipo dos, porque en lugar de centrarse en el cambio enfatizan la estabilidad, pues como dicen es en esta etapa en la que la identidad se forja y se define el futuro de cada uno. Para este equipo la adolescencia es determinante del desarrollo personal presente y futuro.

La adolescencia es la etapa de la vida en la que la identidad se forja, de forma que es en ese momento cuando debemos tomar las decisiones que cambiarán nuestra vida futura, así que nuestra misión como adolescentes es definir nuestro futuro.

(Equipo cinco)

El equipo siete tiene una forma particular de concebir la identidad en la adolescencia desde la consideración de sus diferentes manifestaciones, ideológicas, de pertenencia y de gusto. Abren la reflexión hacia el tema de la diversidad, en donde reconocen que muchos no tienen este enfoque por estructurar su identidad desde la representación social, relegando su propia perspectiva.

Son diferentes formas de ser y de vivir, en diferentes ámbitos: música, formas de vestir, ideología, grupos juveniles, moda... La identidad de los adolescente en la mayoría se guían por como los aceptaría la sociedad y no por cómo ellos se sienten seguros o bien.

(Equipo siete)

En el discurso del equipo ocho puede percibirse una visión amplia de varios aspectos que relacionan la adolescencia con la conformación de la identidad; el no contar con una identidad definida, la imitación de formas de ser, la identificación con un grupo de personas que comparten una etapa de vida, así como la búsqueda de pertenencia y permanencia a nuevos grupos. Lo que relaciona estos distintos intereses es que todos tienen que ver con el tema de la pertenencia y la integración.

Cuando somos adolescentes, como no nos hemos definido como seres humanos, adoptamos formas de ser parecidas a otros y nos volvemos como esas personas... Todos los adolescentes son iguales sin importar su aspecto físico e ideológico y aunque algunos tienen ideas distintas todos se encuentran en el punto medio de la vida... El clímax de la adolescencia se da cuando buscamos pertenecer a un cierto grupo... Cuando somos adolescentes y buscamos a que grupo permanecer y pertenecer.

(Equipo ocho)

La forma en que los distintos equipos abordaron la cuestión de la identidad permite observar diferencias interesantes. El primer grupo de equipos analizados, con excepción del equipo cuatro, aún no conforman una perspectiva personal sobre el tema, porque se sostuvieron prácticamente en el apoyo informativo que les fue facilitado. El equipo ocho desarrolló su propia perspectiva, la cual expresó una visión de conformación hacia modelos existentes. Los equipos dos, cinco y siete también desarrollaron su propia perspectiva, pero a diferencia del equipo ocho mostraron un mayor interés por conformarse de manera más autónoma.

### 1.3- Sobre cómo se construye la identidad

Como podrá verse, la construcción de la identidad es comprendida por los alumnos a partir de diversas perspectivas. Para unos se basa en decisiones que realizamos sobre la base de nuestra historia personal y educación recibida. Para otros está mayormente influida por la relevancia que cobra el ir conociéndose a partir de sus propias experiencias y de los retos que va enfrentando. También están aquellos para quienes la cuestión se centra en abrirse a las propias emociones o para quienes se trata principalmente del descubrimiento de lo que nos gusta. Por otra



parte, hubo varios equipos que al resumir la información de los apoyos que les fueron dados, señalaron que actualmente contamos con más posibilidades y apertura social para decidir quién ser, pero que por lo mismo resulta ser una tarea difícil.

Al igual que en la categoría anterior, puede notarse en la siguiente viñeta que nuevamente los equipos uno, cuatro y seis recurrieron a la información que se les dio para poder terminar su revista, por lo que expresan en más o menos palabras lo que decía el recurso que les fue brindado. Esto podría entenderse desde la dificultad de la tarea, desde la falta de implicación hacia la actividad o porque tal vez no han vivido situaciones que propiciaran la reflexión sobre estos asuntos.

La construcción de la identidad individual constituye un trabajo laborioso que se va volviendo complejo.

(Equipo uno)

La construcción de una identidad personal constituye un trabajo laborioso que se va volviendo complejo. Antes las reglas eran más rígidas, hoy en día cada persona dispone de muchas posibilidades.

(Equipo cuatro)

La construcción de la identidad individual es el trabajo laborioso que se va volviendo complejo. La alternativa de comportamiento era más amplia y las reglas de conducta eran más claras y rígidas.

(Equipo seis)

En esta ocasión el equipo tres, que en la categoría anterior también fue de los que copiaron la información que les fue proporcionada, pudo utilizar el apoyo informativo como pretexto para comenzar a desarrollar sus propias ideas, lo cual se observa en la medida que empieza como los equipos uno, cuatro y seis, pero corta ese discurso para enfocarse en sus propias preocupaciones, como la relevancia de las experiencias de vida que pueden representar retos que uno debe afrontar para desarrollar su identidad.

La construcción de la identidad se va desarrollando mediante las experiencias de vida y cada uno tiene una diferente... Vive tus experiencias y desarrolla tu identidad... Para aprender sobre la identidad tienes que enfrentarte solo a los retos de la vida.

(Equipo tres)

En pocas ocasiones se pudo percibir que los alumnos consideraran la historia personal como un factor relevante en la conformación de su identidad. A continuación el equipo dos hace mención sobre ese sentido tan poco comentado.

Podemos decidir cómo ser mediante nuestro comportamiento y educación que tuvimos anteriormente.

(Equipo dos)

Para el equipo cinco, como se observa a continuación, el autodescubrimiento se da cuando se aprende a identificar lo que a uno le hace sentir bien, factor que consideran clave para la conformación de identidad. Además resaltan el valor de mostrar una actitud positiva, que es la que sostienen en su discurso.

Si no sabes quién eres, no busques en otra persona, sino dentro de tu corazón... El amor es lo que mueve al mundo. Deja que el cariño te llene... Si no sabes qué personalidad tienes, intenta buscar las cosas que te llamen la atención para que así te descubras a ti mismo.

(Equipo cinco)

El equipo siete menciona de manera explícita que en este momento de sus vidas experimentan confusión sobre sí mismas y lo que les acontece. Habría que decir que esta confusión no se presentó en todos los equipos, no se ve en los equipos cuatro o seis, pero sí está presente en el equipo cinco y en el tres.

Los alumnos que reconocen esta confusión están aprendiendo a aceptar la incertidumbre en sus vidas y buscan la forma de constituirse a pesar de ella.

Estás confundida, estamos en la etapa de no saber qué nos gusta y quiénes somos, sólo encuéntralo y haz las cosas que te gustan, así sabrás qué más o menos te gusta.

(Equipo siete, respuesta a consejo sobre preferencia sexual)

El equipo ocho resalta por mostrar una concepción de la identidad que toma en cuenta su construcción a partir de la interacción con los otros, aspecto que no fue retomado por los demás equipos.

Conforme vamos creciendo queremos encontrar la respuesta a la pregunta (¿quién soy yo?), así que por lo tanto comenzamos a juntarnos con otras personas y así poder definirnos.

(Equipo ocho)

Puede apreciarse que aun cuando hay distintas perspectivas sobre cómo se construye la identidad, todas a excepción de la basada en los apoyos y de la última que se mencionó, muestran un enfoque centrado en referencias hacia lo íntimo, hacia lo personal más que hacia lo social.

Al respecto, Zacarés et al. (2008) afirman que la formación de identidad personal avanza a diferentes ritmos para diferentes dominios, normalmente categorizados en dos grandes grupos: los “interpersonales”, referidos a las relaciones familiares y de intimidad, y los “ideológicos”, reflejados en esferas como la ocupación, la política y la religión . De esta manera, refieren que un desarrollo de la identidad más avanzado en un dominio (p.ej. el ocupacional) podría no significar necesariamente un desarrollo igualmente pronunciado en otra área (p.ej. la relacional o la política).

#### 1.4- Autonomía y autenticidad (creencias sobre qué es la identidad)

En la siguiente viñeta se muestra de forma condensada lo que los distintos alumnos escribieron sobre el peso que dan a la cuestión de la autonomía en relación a su identidad, para posteriormente comentarlo de manera integrada a partir de al rescatar el sentido global que expresaron.

La identidad es ser uno mismo.

(Equipo dos)

Busca desarrollar tus propios valores, opiniones e intereses y no te limites a lo que los demás te digan.

(Equipo tres)

Se fiel a ti mismo. Amate a ti mismo. Nunca cambies por dejarte llevar por modas, caerle bien a los demás. Se tú mismo... Esta revista está dirigida a todo adolescente, niño o joven que necesite información sobre su identidad para no dejarse llevar por los demás y que tenga un buen criterio sobre sí mismo.

(Equipo cuatro)

Con el paso del tiempo te darás cuenta cuál es tu identidad... Intereses: Depende de cada uno, es una decisión personal. Es tener una vida a futuro con nuestros planes realizados en todos los planos de nuestra vida.

(Equipo cinco)

Se tú mismo, no seas como los demás, se diferente, eso es ser original... Hay que saber cómo ser tú mismo sin importar las opiniones de los demás.

(Equipo seis)

Un consejo sería que no tenemos que ser como otros para sentirnos aceptados por la sociedad, así que lo mejor sería siempre ser uno mismo para ser aceptados por cómo somos y no por parecernos a los demás.

(Equipo ocho)

En esta categoría los alumnos dejaron ver su interés por ser únicos. Muestran lo importante que es perseverar en ello y que el saberse uno mismo es cuestión de valoración personal que incluso puede entrar en conflicto con las opiniones de los demás, pero que debe anteponerse a ellas, logrando finalmente su aceptación social.

En cuanto a esto, Díaz (2006) aclara que el conjunto de búsquedas identitarias conducen al adolescente a una sensación de confusión de su propia identidad personal, sensación que tratan de superar, ya sea intentando recuperar o reelaborar la continuidad de su ser o bien rebelándose contra sí mismo y los otros.

Como menciona un alumno, aquí se trata el tema de lo "diferente", de cómo se es uno al buscar no ser como los demás. También muestran un enfoque crítico, pues les interesa "no dejarse llevar", tener un "criterio sobre sí mismo(s)" e incluso hay quien considera relevante planear su vida a futuro. Si nada de esto funcionara aún queda tener paciencia y esperar que el tiempo te revele ante ti mismo, esto según el sentido manifestado por un alumno, el cual denota calma a la vez que manifiesta un posicionamiento más pasivo y dependiente de las circunstancias, que se diferencia del enfoque más autónomo y proactivo que sus compañeros mostraron a este respecto.

## 2- Identidad y valores

### 2.1- Respeto

Desde la perspectiva de los alumnos el respeto es un deber hacia los demás cuando se trata de ejercerlo, siendo que para recibirlo es un derecho que se gana. Un integrante del equipo seis relaciona el respeto con la igualdad y la inclusión.

Tenemos que respetar y guardar orden.

(Equipo dos)

Respeto a los demás... Respeto a los demás si quieres que te respeten.

(Equipo cuatro)

No discrimines a las persona, todos somos iguales. Respeto.

(Equipo seis)

Desarrollando la idea de los alumnos, habría que pensar que el respeto debe ser incluso una exigencia a cada una de las personas, pues sobre la base de la igualdad y la inclusión no sería justo que sólo algunos respetaran y/o fueran respetados mientras que otros no; este es el sentido absoluto del respeto que los alumnos retoman y que resulta ser un principio de la democracia que puede pensarse como el respeto a los derechos humanos, sin el cual no podría sostenerse un modelo democrático. Por otra parte, más allá del respeto que todos merecemos, los alumnos retoman la noción de respeto ligada al ejercicio de la legitimidad, donde las acciones personales marcan el respeto, la aceptación o el reconocimiento de los demás, lo cual constituye una mirada más relativa del respeto que se aplica a situaciones específicas y complementa la anterior.

## 2.2- Aceptación (pluralismo, pertenencia)

Sobre el tema de la aceptación de las diferencias culturales, los alumnos expresaron la importancia de sentirse parte de un grupo que te acepta. En contraparte mencionan que no debe permitirse la discriminación, el rechazo ni la marginación.

Ser parte de un grupo social en donde te identifiques y te sientas aceptado. La ética, el pluralismo y la solidaridad son ejemplos de la aceptación de las diferencias culturales.

(Equipo tres)

Me rechazan y me llaman marginada por venir de otro estado y tener un acento diferente... Debes hablar con tus profesores ya que eso se llama discriminación y es bullying, no permitas ese trato.

(Equipo siete)

Los alumnos que resumieron el escrito que se les dio como apoyo rescataron la relevancia de una ética global basada en el pluralismo y la aceptación de las diferencias culturales para lograr mayor solidaridad.

Se requiere una ética global comprometida con el pluralismo, que nos guíe hacia una mayor solidaridad sobre la base de la aceptación de las diferentes culturas.

(Equipo uno, cuatro y seis)

Las opiniones de los alumnos marcan una diferencia entre la marginalidad y el pleno reconocimiento como opuestos, siendo el primero detestable pues lo relacionan con el rechazo, mientras que el segundo lo ven como deseable al basarse en la "ética, el pluralismo y la solidaridad". Reconociendo que la identidad se conforma a partir de mecanismos de inclusión/exclusión, queda clara una apuesta de los alumnos por la inclusión en términos de aceptación y de rechazo de la exclusión al oponerse a la violencia. Esta visión es acorde con una educación intercultural que ve por el reconocimiento y bienestar de las diferentes culturas en un plano de convivencia armónica.

En este sentido pudo observarse un interés por cuidar lo que Díaz (2006) retoma como relación afectiva, entendida a partir de los vínculos de amistad, apoyo, confianza, comunicación y empatía; donde se pone de manifiesto la capacidad de dar, darse y pensar en el otro y en los otros.

### 2.3- No a la violencia

La violencia es un aspecto que reconocen como dañino e inaceptable, pudiendo afectar a nivel físico, psicológico y emocional, de tal manera que incluso podría derivar en la muerte.

No debemos acostumbrarnos a la violencia ni a un tipo de vida agresivo, ya que sólo terminaras mal, envuelta en un mal camino o en la muerte.

(Equipo dos)

Todos los niños y niñas de las clases tienen muchas semejanzas y diferencias, aun cuando su cultura y creencias no son las mismas, pero hay algo que la mayoría de ellos piensa y es que la violencia no debe existir y con violencia nos referimos a todos aquellos que nos causan daños físicos, psicológicos y emocionales.

(Equipo ocho)

Los alumnos muestran de manera explícita una postura en contra de la violencia, afirmando las razones en que se basan, lo cual constituye una visión crítica de su parte sobre esta cuestión.

## 2.4- Diversidad

En este punto los alumnos necesitaron apoyarse más en el recurso informativo que se les dio para poder desarrollar su escrito, en el cual rescatan lo notable de apreciar la diversidad mediante la exigencia de su aplicación en conjunto con el diálogo; a partir del reconocimiento de diferentes factores que influyen en la constitución personal y la mención de distintos tipos de identidad; desde la exaltación de una expresión como: "vamos a ser raros junto"; así como afirmando el valor representativo de la diferencia para la constitución personal.

La diversidad también puede convertirse en fuente de intercambio para la humanidad.

(Equipo uno)

La diversidad puede convertirse en fuente de intercambio, forma de innovación y de creatividad humana... La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad y en el diálogo. ¡¡APLICALO!!

(Equipo tres)

La diversidad también puede convertirse en fuente de intercambio, de innovación y creatividad humana. La educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos de grupos humanos.

(Equipo cuatro)

Aunque el equipo cinco cuenta con información amplia y original sobre el tema de la diversidad, también escribió información que copió de una fuente, sólo que ésta es de internet y el equipo obtuvo la información por iniciativa propia, lo cual demuestra compromiso de su parte.

La identidad es un fenómeno muy complejo en el que intervienen muy diversos factores, desde predisposiciones individuales hasta el desarrollo de diversas habilidades suscitadas en el proceso de educación/socialización... Tipos de identidad: identidad (filosofía), identidad cultural, identidad política, identidad nacional, identidad sexual, identidad social, identidad de género.

(Equipo cinco)

Aunque hubo varios equipos que escribieron sobre este tema, únicamente se encontraron referencias personales sobre la diversidad en los equipos seis y ocho,

lo cual denota que la perspectiva social de la identidad implicó un mayor reto para los alumnos.

Vamos a ser raros juntos.

(Equipo seis)

Es que no por ser diferentes las ideas de los otros no valen, ya que el ser distintos es lo que nos representa como personas.

(Equipo ocho)

Puede notarse que la diversidad no es sólo algo que los alumnos valoren como ético o como un deber ciudadano, sino que lo ven como deseable, lo cual se muestra en su interés manifiesto sobre la relevancia de ser diferente a los demás pero socialmente integrado. De acuerdo con Reyes (2009), la identidad supone simultáneamente un proceso de identificación y otro de diferenciación, se construye en la interacción con los otros, los iguales y los diferentes, lo cual constituye puntos de referencia para el sujeto como medio para la acción.

## 2.5- Reconocimiento social

Aquí podemos apreciar el énfasis que los alumnos pusieron al retomar la cuestión del reconocimiento como parte importante de la identidad. Si bien rescatan la influencia de lo personal en relación con lo social al decir que si quieres dar algo primero debes contar con ello, en su mayoría el foco está puesto sobre el peso de lo social en la constitución personal o de un sentimiento de pertenencia a la humanidad, desde los derechos de libertad de expresión que nos permiten conformarnos, hasta el reconocimiento legal de nuestra identidad como aquello que nos da un lugar en el mundo, pasando por el simple hecho de que ser humanos y compartir el mundo nos brinda una identidad compartida.

Tener derecho a opinar y a la libertad, así como a una identidad propia.

(Equipo dos)

Primero debes quererte tú mismo, para poder querer y ayudar a los demás.

(Equipo cuatro)

Debes tener conocimiento de que cada persona tiene derechos desde que nace, como ser nacionalizado, y en su momento, en la mayoría de edad, ser un ciudadano reconocido, de este modo te convertirás en alguien identificado ante la ley y el resto de



la humanidad, en el ámbito familiar, personal y nacional ante el resto de los habitantes del mundo.

(Equipo cinco)

Lo que nos identifica como seres humanos en el mundo, el espacio que compartimos, los valores y todo en general que nos identifica.

(Equipo siete)

Si bien su enfoque ha sido más individual, aquí adoptan consideraciones de tipo social, siendo que incluso un equipo refiere la relación entre identidad y legalidad. Este punto es primordial en tanto la UNICEF (s. f.) aclara que cuando nace un niño o niña, el registro de su nacimiento se convierte en la constancia oficial de su existencia; pero sobre todo que la inscripción del nacimiento en el registro civil reconoce a la persona ante la ley, le dota de una identidad y establece sus vínculos familiares, culturales y nacionales.

## 2.6- Responsabilidad social

Aunque no es mucho lo que los alumnos escribieron sobre la responsabilidad social, algunos equipos dejaron ver su interés por esta cuestión en el sentido de ofrecer "ayuda a los demás", brindar apoyos económicos que promuevan la educación y un buen desarrollo, así como ser responsables como ciudadanos y en lo laboral.

La gente con más recursos debería aportar apoyos económicos a la gente que lo necesita para impulsarlos a continuar estudiando y poder desarrollarse plenamente... Todos debemos ser responsables en todos los aspectos sociales y de trabajo.

(Equipo dos)

Ayuda a los demás.

(Equipo cuatro)

Los alumnos aún no han desarrollado un sentido de responsabilidad social si consideramos que muchos no mencionaron nada al respecto, siendo que aquellos que lo hicieron mostraron una visión muy vaga sobre este asunto. Tuvieron mayor interés y mostraron mayor facilidad en manejar un enfoque centrado en sí mismos que basado en la comprensión de otras personas y situaciones; puede identificarse una postura egocéntrica.

### 3- Identidad y grupos de pertenencia

#### 3.1- Amistad

Los dos equipos que hablaron sobre las relaciones de amistad dejaron claro que no es fácil encontrar lo que el equipo cinco refirió como "verdaderos amigos", siendo que de hecho dan consejos basados en la identificación de problemas con amigos que en cierto modo ayudarían a reconocer quién sí es un amigo de quién no lo es.

Si te sientes incómodo cuando le cuentas un secreto a un amigo, busca personas que te hagan sentir bien y te ayuden con un buen consejo... Si no te sientes cómodo cuando sales con tus amigos, es mejor que hables con ellos y les digas tus inquietudes si no vez cambios o no son buenos para ti... Cuando hay discusiones entre amigos los dos lados tienen que poner de su parte para solucionarlo si su amistad es verdadera... Trata de pensar las cosas y piensa tú qué has hecho mal... Habla con esa persona pero no con actitud negativa ni cuando estés enojado... Mejora tu actitud, acuerdos y prométe-cumple con tus verdaderos Amigos.

(Equipo cinco)

Surgen problemas entre amigos cuando: No eliges bien tus amistades. No tienen los mismos gustos. Comparten ideas erróneas. Pelean mucho... Tus amigos influyen mucho en ti, por algo que comparten, cualidades, gustos, etc. Como por ejemplo cuando a los dos les gusta un deporte, grupo musical o artista, saben compartirse cosas entre sí y entienden sobre lo que hablan o hacen perfectamente o abiertamente... Son muchos gustos los que hacen a una persona, conforme encuentras tus amistades.

(Equipo siete)

Por la etapa en que se encuentran, comienzan a desarrollar relaciones más íntimas ya que como una alumna menciona: "influyen mucho en ti", por lo cual ponen atención en que aquel a quien lleguen a considerar amigo sea alguien con quien puedan compartir abiertamente sus gustos, inquietudes y formas de ser, al igual que eviten peleas pero puedan solucionar sus conflictos si llegan a surgir. De no lograrse estas características, de acuerdo con el equipo cinco, "no son buenos para ti". Entendido desde el tema de la identidad, los alumnos entienden como amistad a aquella relación que va a enriquecer su bienestar y desarrollo.

Para entender un poco más el interés de algunos alumnos por las relaciones de amistad, habría que decir que el grupo de pares representa para los adolescentes

un apoyo fundamental, porque le transfieren gran parte del apego que anteriormente mantenían con la familia y con los padres en particular (Díaz, 2006).

Fueron pocos los equipos que desarrollaron el tema de la amistad, pero quienes lo hicieron mostraron un gran interés en ello. Aunque muchos no escribieron sobre el tema, durante el taller todos los equipos demostraron lo mucho que les interesa trabajar su amistad entre compañeros de los distintos equipos a partir de su interacción.

### 3.2- Familia

La familia, al igual que la amistad, fue considerada por algunos equipos como soporte para solucionar problemas, aun cuando también expresaron que es generadora de ellos. Igualmente refirieron su influencia en el desarrollo de la identidad.

Un factor importante para desarrollar tu personalidad es tu familia.

(Equipo tres)

Cuando tengas un problema contigo mismo, no busques ayuda en vaguedades, busca el apoyo de gente que te quiere bien, tus padres, maestros u otros familiares.

(Equipo cinco)

Mi mamá dice que soy lesbiana por la forma en que me visto! Anónima... Lo mejor que puedes hacer es hablar con tu madre y expresarle lo que pasa. Acerca de tu forma de vestir no creo que debas cambiarlo ya que eso es lo que te define como persona, además con ese o esos atuendos te sientes cómoda así que no cambies... La identidad también incluye la familia y todo lo que está a nuestra sociedad.

(Equipo siete)

El hecho de que los alumnos busquen nuevos grupos de pertenencia para construir su identidad desde un espacio distinto al familiar, no quita el hecho de que sigan otorgando un gran peso a su familia y reconociendo la influencia de ésta en el desarrollo de su identidad.

Al revisar la interacción que los alumnos mostraron durante el taller, en conjunto con aquello que expresaron en sus revistas, puede darse cuenta de que se logró aumentar la participación de los alumnos, la cual se dio mediante una interacción caracterizada por actividades que fueron de su agrado y que en su mayoría les

permitieron expresar, analizar y reelaborar sus conocimientos y creencias sobre el tema de la identidad desde su propia perspectiva, además de experimentar nuevas formas de relacionarse entre sí y de entender la etapa de vida en que se encuentran.

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha presentado un desarrollo lógico del tema de interés que comenzó con el estudio del contexto de la educación en Formación Cívica y Ética en México, siguió con el abordaje de la noción de comunidad y su aplicación a situaciones de aprendizaje en sistemas escolarizados, posteriormente se retomó la evaluación de la dinámica de clases del grupo de tercero de secundaria con el cual se trabajó para poder dar cuenta de sus intereses y necesidades. Todo ello brindó un panorama detallado que permitió alcanzar el objetivo de la intervención, que consistió en diseñar, aplicar y evaluar un taller que pudo adecuar favorablemente la noción de comunidad al trabajo del tema de la identidad en el grupo antes mencionado, a partir de la realización de revistas en equipos.

Como pudo verse en el primer apartado, la RIEB busca que la materia de Formación Cívica y Ética ayude a los alumnos a desarrollar una toma de decisiones autónoma y crítica que considere sus propios intereses en relación a los otros. En este sentido, el taller permitió que los alumnos pudieran expresar, dialogar y confrontar sus propias perspectivas sobre el tema de la identidad dentro de un ambiente colaborativo, lo cual propició el desarrollo de su autonomía desde un enfoque crítico caracterizado por la negociación de intereses entre todos los alumnos, pero sobre todo entre los integrantes de cada equipo para decidir cómo realizar su revista.

Al revisar en el segundo apartado la noción de comunidad como una propuesta inserta dentro de las teorías sociales del aprendizaje, quedó claro que la función del diseño no consiste en diseñar una comunidad sino en diseñar para una comunidad, queriendo decir con esto que se trata más de impulsar o acompañar que de crear o determinar. Si bien el grupo con el que se trabajó no es una comunidad de práctica o aprendizaje, se reconoció desde el inicio que contaba con una dinámica de trabajo, intereses y necesidades particulares, que al ser evaluados en un primer estudio permitieron caracterizar al grupo y así poder adaptar de mejor manera el diseño del taller, facilitando realizar adecuaciones que aprovecharon la respuesta del grupo al diseño, lo cual sirvió para que los alumnos construyeran su aprendizaje sobre el tema de identidad desde el enfoque de comunidad.

El taller fue percibido de forma positiva por los alumnos y por el profesor. Los alumnos refirieron que se logró trabajar en equipo, el profesor que se trabajó

colaborativamente. En general refirieron que la experiencia fue positiva en gran parte por la forma novedosa de trabajo y porque permitió a los alumnos interactuar más entre sí.

Aunque los alumnos se mostraron entusiasmados en las distintas sesiones del taller, lo que más les motivaba era trabajar en el tema a partir de la realización de su revista, pues resultó contraproducente cuando en la tercera sesión se hizo un énfasis en la revisión y escritura sobre un tema para incluirlo posteriormente en la revista pero no para trabajarlo en ella de forma inmediata. Al reducir los niveles de participación y quitar la parte más emocionante para los alumnos, trabajaron menos y se distrajeron más.

Fue durante la sesión cuatro que aprovecharon más el tiempo y trabajaron en conjunto sobre distintas partes de su revista, lo cual les permitió terminarla. Aunque el desempeño de los equipos fue distinto, al compararlos consigo mismos puede decirse que durante esta sesión todos tuvieron mayor implicación con la tarea sin excepción y aumentaron su trabajo colaborativo, logro importante para la intervención pues desde el inicio constituyó un punto de interés para el profesor, quien dejó claro que el trabajo en equipo basado en la participación equitativa es lo que más se le dificulta aprender a hacer a los alumnos en este nivel de estudios.

Durante la sesión cuatro fue de mucha utilidad para el grupo marcar reiteradamente tiempos de trabajo, pues aunque desde un inicio se habían establecido y se les comunicaban a los alumnos, al irlos recordando más seguido, anotándolos en el pizarrón mientras se refería con entusiasmo lo que debían terminar, hizo que los alumnos se implicaran más en lo que hacían. Este punto se menciona debido a que una de las sugerencias de mejora hechas al taller fue la de tener mayor control de los tiempos, aspecto sobre el cual se vio que podía incidirse favorablemente mediante el uso de esta estrategia.

No todos los equipos trabajaron colaborativamente ni se comprometieron de la misma manera con la tarea. Uno en especial aprovechó el taller como un espacio donde el trabajo central era de socialización y el secundario la realización de la revista, lo cual llevo a que en ocasiones no siguieran las indicaciones básicas o buscaran evitar la tarea. Esto podría entenderse como una negociación de significados, en la cual ellos buscaban la forma de dar lugar a sus intereses de

acuerdo con la importancia que le otorgaban a cada uno de ellos, pero también considerando la tarea grupal según los términos acordados al inicio del taller.

Otro equipo tuvo dificultades para comenzar a trabajar, al inicio no se mostraban interesados y trataban de evitar el trabajo o pasárselo entre los miembros del equipo. La principal dificultad de este equipo fue que no tenía confianza en poder hacer un buen trabajo y que requerían mayor orientación en un momento inicial de la actividad. Esto se demostró porque al recordarles el objetivo del taller, apoyarlos en la distribución de roles para trabajar la revista y brindarles retroalimentación positiva continua, finalizaron su revista en tiempo y forma, sintiéndose orgullosos de lo que hicieron.

Varios equipos mostraron interés por la realización de su revista. Se comprometieron con los criterios acordados desde el inicio, realizaron un trabajo creativo, los distintos integrantes aportaron a la revista de manera equitativa y buscaban apoyo cuando se les dificultaba la tarea.

Reconocer las distintas actuaciones de los equipos que participaron en el taller permite dar cuenta de los diversos intereses que se manifestaron hacia éste y por tanto de las diversas formas de actuación que los alumnos tuvieron ante él. Si bien no todos los equipos se interesaron por igual, la gran mayoría pudo reconocer un trabajo personal y grupal que fue facilitado a partir de la intervención realizada, donde valoraron poder conocer más sobre el tema de la identidad, expresar su propia opinión, convivir, trabajar en equipo, vincular el taller con lo visto en clase, entre otros intereses; todo lo cual se atendió en gran parte gracias al trabajo previo de evaluación del contexto, que permitió visualizar las inquietudes y necesidades de los distintos actores educativos relacionados con el presente proyecto.

Quedó claro que esta intervención resultó de utilidad como un apoyo complementario a la materia, que permitió formas de participación distintas a las mostradas habitualmente en el salón de clases. También permitió a los alumnos descubrir nuevas formas de convivencia, trabajar en equipo de modo más equitativo, expresarse de distintas maneras, valorar su participación, al igual que abordar el tema de la identidad como un trabajo de búsqueda y cuestionamiento personal que pudo compartirse con los compañeros.

Por último, algunas sugerencias de mejora de la intervención realizada serían tener mayor control de los tiempos de duración de cada sesión, además de incluir dos o tres sesiones más para brindar una holgura que permita adecuar el trabajo a los distintos ritmos que pudieran presentar los equipos, pues en la presente intervención para algunos equipos fue suficiente con las cinco sesiones pero hubo quienes requerían más tiempo.

También se sugeriría dar seguimiento a la intervención para conocer cuál ha sido su impacto en la dinámica del grupo, ampliando los resultados más allá de los aprendizajes alcanzados durante el taller para llevarlos a la generalidad de la clase. Adicionalmente sería conveniente facilitar una transición que asegure que el profesor puede continuar trabajando desde este enfoque por sí solo.



## Referencias

Barba, J. (2010). Los valores de la educación. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México: educación*, (pp.61-88). México: Colegio de México.

Barba, J. (2011). Principales mecanismos de formación cívica y ética en las escuelas del tipo básico de la educación mexicana. En L. Rodríguez y N. García (Coord.), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, (pp.95-101). México: SEP.

Barrera, O. (2009). La evaluación de la educación cívica y ética en México: un recorrido por tercero de primaria y tercero de secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(1), 115-129.

Barrera, O. y Peón, M. (2009). El aprendizaje de formación cívica y ética. En M. Aguilar y D. Flores (Coord.), *El aprendizaje en tercero de secundaria en México: Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*, (pp.137-156). México: INEE.

DeJaeghere, J. (2009). Educación ciudadana crítica para una sociedad multicultural. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2 (2), 225-240.

Díaz, J (2006). Identidad, adolescencia y cultura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 11 (29), 431-457.

Elizondo, A. (2009). Los maestros y la formación cívica y ética. *Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (2), 151-161.

García, B. (2011). El desarrollo de la persona moral. En L. Rodríguez y N. García (Coord.), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, (pp.39-56). México: SEP.

García, J. (2010). Educación inclusiva y formación democrática. En E. Duro (Coord.), *Educación Secundaria: derecho, inclusión y desarrollo*, (pp.137-146). Argentina: UNICEF.

Gracia, S. y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. *Educar*, (35), 101-110.

Henríquez, C. y Reyes, J. (2008). La transversalidad y la educación en valores. *La transversalidad: un reto para la educación primaria y secundaria*, (pp. 27-76). San José: CECC/SICA.

Hopenhayn, M. (2010). Enseñar a convivir: forjando ciudadanía en la educación secundaria. En E. Duro (Coord.), *Educación Secundaria: derecho, inclusión y desarrollo*, (pp.257-268). Argentina: UNICEF.

Latapí, P. (1998), "Un siglo de educación nacional: una sistematización", en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, (pp.21-42). México: FCE/CONACULTA/Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada.

Loyo, A. (2010). Política educativa y actores sociales. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México: educación*, (pp.185-208). México: Colegio de México.

Luna, M. (2011). Situaciones del contexto social actual en las que se inserta la formación cívica y ética. En L. Rodríguez y N. García (Coord.), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, (pp.67-82). México: SEP.

Martínez, C. y Murillo, J. (2010) Investigación Etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial. 3º Ed. Especial.

Miranda, F. (2010). La reforma curricular de la educación básica. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coord.), *Los grandes problemas de México: educación*, (pp.35-60). México: Colegio de México.

Píriz, C. (2011). Una experiencia de grupos interactivos en un centro de secundaria. *Tendencias pedagógicas*, (17), 51-63.

Reyes, A. (2009). La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 147-174.

Sandín, M. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242.

Santiago, J. (2009). La experiencia de una comunidad de aprendizaje en un contexto marginal e intercultural. *Anales de Historia Contemporánea*, (25), 201-210.

Schmelkes, S. (2010). La educación intercultural en la escuela secundaria. En E. Duro (Coord.), *Educación Secundaria: derecho, inclusión y desarrollo*, (pp.203-211). Argentina: UNICEF.

Schmelkes, S. (2011). Tendencias generales de las temáticas abordadas en la formación cívica y ética. En L. Rodríguez y N. García (Coord.), *La formación cívica y ética en la educación básica: retos y posibilidades en el contexto de la sociedad globalizada*, (pp.102-109). México: SEP.

SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

SEP (2011a). *Plan de estudios 2011: educación básica*. México: SEP.

SEP (2011b). *Programa de estudios 2011, guía para el maestro: Formación Cívica y Ética*. México: SEP.

UNICEF (s.f.). Derecho a la identidad: La cobertura del registro de nacimiento en México en 1999 y 2009. Recuperado el 25 de mayo del 2014, de [http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx\\_registrodenacimiento\(3\).pdf](http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_registrodenacimiento(3).pdf)

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral no publicada. Univeritat de Barcelona.

Vázquez, R. (2005). La escuela a examen. Las reformas educativas, más de cuatro décadas de fracasos, *Observatorio Ciudadano de la Educación V* (1), en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/vazquez.html>.

Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. Recuperado el 03 de marzo de 2014 de <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2012/01/09-10-27-CoPs-and-systems-v2.0.pdf>

Wenger, E. (2009). Communities of practice: a brief introduction. Recuperado el 03 de marzo de 2014 de <https://gsep.pepperdine.edu/news-events/events/superintendent-advisory-council/E%20%20Wenger%20-%20communities-of-practice.pdf>

Wenger, E. (2002). Seven principles for cultivating communities of practice. Recuperado el 03 de marzo del 2014 de [http://staging.clearwater.asn.au/user-data/resource-files/7Principles\\_Community-of-Practice.pdf](http://staging.clearwater.asn.au/user-data/resource-files/7Principles_Community-of-Practice.pdf)

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. España: Paidós.

Zacarés, J., Iborra, A., Tomás, J. y Serra, E. (2009). El desarrollo de la identidad en la adolescencia y adultez emergente: una comparación global frente a la identidad en dominios específicos. *Anales de Psicología*, 25(2), 316-329.

## **Anexos**

### **Anexo 1**

#### **Retos para primera sesión, proyecto de vida**

*Instrucciones:* Aquí tienen una hoja de retos que se divide en dos partes. Necesitan realizar tres retos de la primera parte y luego otros tres de la segunda para que se les entregue el material que van a utilizar para comenzar a hacer su revista.

Suerte, traten de terminarlos rápido.

#### Primera parte

- Huele el zapato de quien esté a tu lado.
- Cuenta un chiste o haz algo gracioso.
- Cuenta algo que te haya pasado y te haya dado mucha pena.
- Has veinte sentadillas.
- Has diez lagartijas.
- Huele la axila de un compañero.
- Baila la macarena durante diez segundos.
- Canta una parte de la canción que quieras.

#### Segunda parte

- Consigue la firma de la persona del grupo que te parezca más alegre.
- Consigue la firma de la persona del grupo que te parezca más sexy.
- Consigue la firma de la persona del grupo que se ría más chistoso.
- Consigue la firma de la persona del grupo que para ti tenga los ojos más bonitos.
- Consigue la firma de la persona del grupo que para ti sea más divertida.
- Consigue la firma de la persona del grupo que para ti sea más deportista.
- Consigue la firma de la persona del grupo que para ti sea más cariñosa.

#### **Información sobre identidad para primera sesión, proyecto de vida**

*Instrucciones:* A continuación tienen información, oraciones a completar, así como preguntas sobre el tema de identidad. Utilícenlo como mejor les parezca (no tienen que usar todo) para ir escribiendo sus propias ideas sobre el tema de identidad personal para su revista.

-La identidad personal tiene que ver con las preguntas: ¿quién soy y quién no soy?, ¿qué me gusta y qué no?, ¿a qué grupos pertenezco y a cuales no? ¿de qué me siento parte y de qué no?, entre otras.

-En la adolescencia se dan muchos cambios físicos, en formas de pensar, en la manera de relacionarse con las demás personas y en varios aspectos de la vida. ¿Considerando estos cambios, qué tanto cambia como somos y qué tanto seguimos siendo la misma persona?

-Planear nuestro proyecto de vida no sólo se trata de pensar en cómo queremos que sea nuestra vida en un futuro, también debemos tomar en cuenta nuestro pasado, pues nuestra historia personal influye mucho en quienes somos y quienes queremos llegar a ser.

-La adolescencia es un momento muy importante para tomar decisiones sobre nuestra vida y sobre cómo queremos ser, porque...

-En la adolescencia la persona se preocupa más que antes por su apariencia ante los otros y ante sí mismo. Está en busca de una identidad personal, de un sentido de sí misma.

-Cómo es uno está influido por las relaciones con otras personas porque...

-¿Qué tanto influyen tus decisiones del pasado en cómo eres actualmente?

-¿Qué tanto puede uno decidir cómo quiere ser?

-¿Qué tanto influye la forma de ser que uno tiene en cómo será en un futuro?

-¿Qué influencia tiene la familia en la forma de ser de uno?

-¿Qué influencia tienen los amigos en la forma de ser de uno?

-¿Qué influencia tienen los grupos a los que se ha pertenecido (boy scouts, equipo de fútbol, karate, gimnasia, grupo de baile, grupo de música, etc.) en la forma de ser de uno?

-¿Qué influencia tiene la sociedad a la que uno pertenece en la propia forma de ser?

-¿Cómo la sociedad a la que uno pertenece influye en quién se quiere ser en un futuro?

-¿Cómo puede uno conocerse más a fondo?

Anexo 2

Imágenes para revista

Identidad



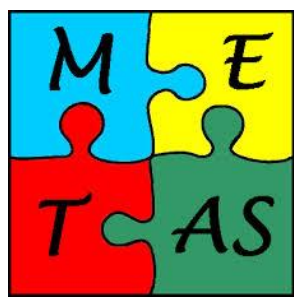


Conocer tu verdadera  
**Identidad**  
 ES UN DERECHO HUMANO

nombre, apellido, fecha de nacimiento, lugar de nacimiento, nacionalidad, sexo, estado civil, filiación familiar, etc.



Proyecto de vida









# MI PLAN DE VIDA

## Adolescencia









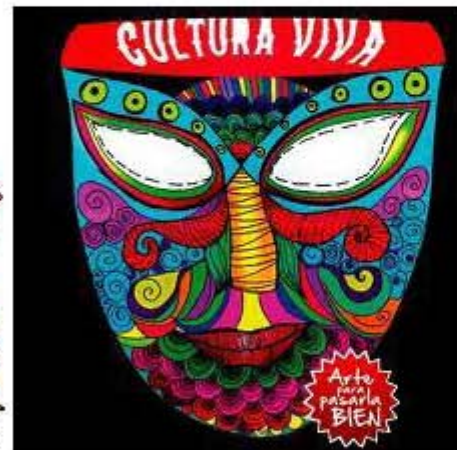
Humanidad







Cultura









Nación

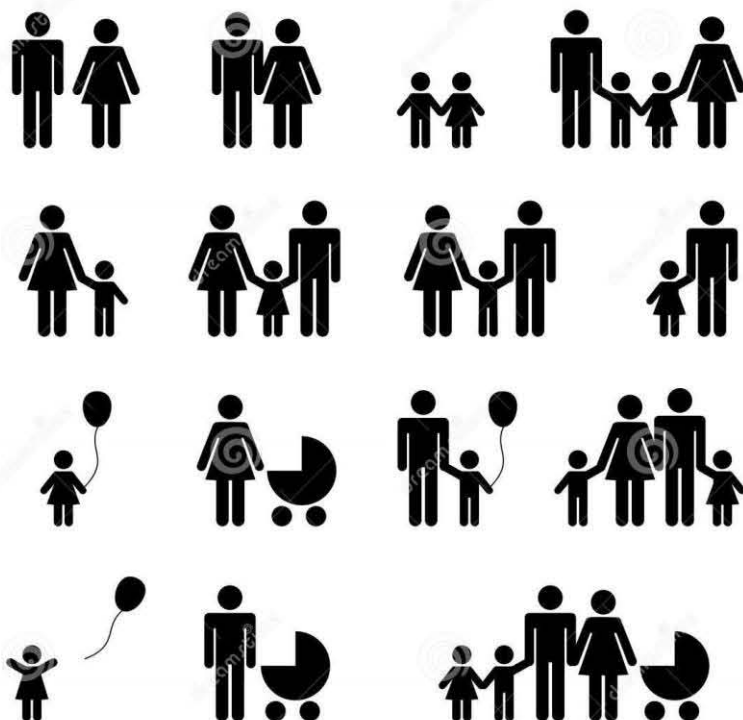




Familia

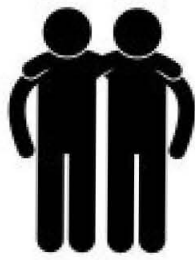






Amistad





### Anexo 3

#### Problema para resolver en equipo

Andrea, Beto y Carlos se encuentran charlando sentados alrededor de una mesa circular. Beto no está a la derecha de Carlos.

¿Quién está a la derecha de Andrea?

*Solución:* Si Beto no está a la derecha de Carlos entonces debe encontrarse a la izquierda de este y consecuentemente a la derecha de Andrea, por lo que la respuesta correcta es Beto.

## Anexo 4

### La adolescencia en el mundo: revisión de algunos casos

#### Paolo Nájera, 17 años, indígena térraba, Costa Rica

Espero que llegue el momento en que la gente se interese de veras en escuchar y en ayudar a los indígenas, un momento en el que yo no sería uno de los pocos jóvenes indígenas en escribir un ensayo acerca de esto, a la espera de que sea leído y comprendido. Con auténtica equidad tendríamos centros de salud permanentes en territorios indígenas, y nuestra educación secundaria incluiría lecciones en nuestra propia cultura e idioma como parte del programa de estudios básico. A pesar de que nos hayan inducido a olvidar nuestra lengua y a avergonzarnos de nuestro modo de vida, nos aferramos a nuestros sueños y a nuestra voluntad de ser indígenas térrabas.

*Recientemente, Paolo Nájera se vio obligado a abandonar la escuela debido a los efectos de la crisis económica en su comunidad y en su familia. El objetivo de Paolo es trabajar en el campo del desarrollo a fin de mejorar la vida de comunidades indígenas, como la suya, en Costa Rica.*

#### Meenakshi Dunga (mujer), 16 años, India

Por más que la alarma del despertador suena muchas veces, nosotros seguimos durmiendo, o quizás hemos elegido que no nos despierten, pensando que otros se ocuparán del problema. Pero no hay que confiar en que lo harán. Gandhi decía: “Debemos ser el cambio que queremos ver en el mundo”. Este es nuestro planeta y a nosotros nos corresponde atenderlo. Por el bien común, es responsabilidad nuestra cuidar de él hasta que se reponga.

*Meenakshi Dunga vive en Dwarka, Nueva Delhi. Tras su graduación, proyecta estudiar medicina en la India y llegar a ejercer la medicina de la mejor manera posible. A Meenakshi también le gusta mucho cantar, escuchar música y cuidar del medio ambiente.*

#### Brenda García, 17 años, México

Las personas se acostumbran a la violencia, acaban aceptándola. Oigo a adolescentes, padres y madres decir que la violencia en Tijuana es “normal”.

Cuando oyen hablar de un nuevo asesinato, dicen “no es ninguna novedad”. El negocio de las drogas transforma incluso los sueños. Algunos chicos adolescentes están fascinados por la ilusión de glamour que ofrece, y se refieren a sí mismos como “mangueras”, que significa aspirantes a traficantes. Dicen que su sueño es convertirse en traficantes de droga para así tener dinero con el que atraer a las mujeres y comprarse coches. ¿Qué ha pasado con las personas como mis abuelos, que anhelaban una vida mejor y más segura para sus descendientes? Es hora de recuperar la ciudad de Tijuana.

*Brenda García creció en Tijuana, México. Es estudiante universitaria y habla español, inglés, italiano y algo de portugués. Su objetivo es obtener una licenciatura en seguridad internacional y resolución de conflictos.*

Cian MacLeod (hombre), 17 años, Irlanda

Aunque creo que cada vez estamos más cerca que nunca de vivir en un mundo igualitario, las sociedades deben continuar realizando esfuerzos orientados a modificar las normas sociales que permiten la discriminación, la marginación y la exclusión. Esta necesidad se hace patente cuando pensamos en los niños y niñas discapacitados, en la educación de las niñas, y en los niños y niñas que viven con el VIH.

La educación desempeña un papel fundamental en lo que concierne a prevenir las infecciones de transmisión sexual. A fin de detener el avance del VIH es fundamental que todas las adolescentes sepan cómo se previene y se trata esta enfermedad. Pese a que el índice de matriculación de las niñas en la escuela ha aumentado en los países en desarrollo, aún no se halla equiparado al de los niños. En Zambia, cuando un miembro de la familia es portador del VIH, los recursos económicos de la familia se vuelcan en la salud, en detrimento de la educación. Dado que las niñas se encargan de las tareas que tradicionalmente se atribuyen a las mujeres, como cocinar, limpiar y atender a la salud de la familia, se considera normal que abandonen la escuela para ocuparse de los miembros enfermos.

*Cian McLeod vive en Balbriggan, Irlanda. Cian participa en el programa de fomento del deporte y asesoramiento entre pares de su comunidad. Su estancia como voluntario tuvo lugar en colaboración con la misión de ayuda para Zambia del*

*Sporting Fingal. El deseo de Cian es trabajar como economista para los países en desarrollo, con el fin de convertir el mundo en un lugar más justo.*

Saeda Almatari (mujer), 16 años, Jordania

Los medios de comunicación influyen tanto en la imagen que tenemos de nosotros mismos como en las elecciones que hacemos. La exaltación del ideal de delgadez está presente en todas partes: en la televisión, en las pantallas de cine, en Internet, en las revistas e incluso en la calle. Es imposible de evitar. La contemplación de estas imágenes tan “glamorosas”, que no se corresponden con mujeres o jóvenes reales, puede tener efectos negativos perdurables en una juventud vulnerable. Debido a la influencia de los anuncios que presentan unas figuras femeninas engañosas, las niñas pueden caer en la anorexia y la bulimia, dos trastornos alimenticios graves y, en ocasiones, mortales. Además, las adolescentes con baja autoestima a menudo sufren depresión, que si no se trata puede conducir al suicidio.

Para contrarrestar este efecto, es preciso que promovamos una imagen propia que sea saludable y realista. Adultos y adolescentes deben colaborar a fin de resaltar la belleza natural, ensalzando virtudes que vayan más allá de la imagen corporal, como la honestidad, la inteligencia, la integridad y la generosidad.

*Saeda Almatari quiere estudiar periodismo, le interesa el fútbol y le gustaría marcar una diferencia mejorando la vida de las personas.*

Syed Aown (hombre), 16 años, Pakistán

Los adolescentes del Pakistán –país en el que somos 40,5 millones de una población de más de 176 millones de personas– estamos muy conscientes de que vamos a heredar un planeta que sufre un cambio climático. Como sucede con otros países en desarrollo que sufrirán los efectos más perniciosos del calentamiento global, el Pakistán, pese a haber contribuido mínimamente a las emisiones mundiales, debe enfrentar los temibles efectos de tormentas, desastres naturales y lluvias torrenciales. El aumento de los niveles del mar y los cambios drásticos de las pautas climatológicas han causado ya inundaciones y sequías, disminuyendo las cosechas y limitando el acceso a agua fresca, y afectando a la producción industrial.

Es preciso adoptar todas las medidas posibles para dar solución a este problema y evitar convertirnos en “refugiados climáticos”.

*Syed Aown Shahzad es un joven activista nativo de Lahore, el Pakistán. Formó parte de las delegaciones de jóvenes que asistieron a la cumbre de 2009 sobre el cambio climático y al 20º aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño, y sigue concienciando sobre cuestiones que afectan al planeta, como el cambio climático y los derechos de la infancia en el Pakistán y otros lugares.*

## **Anexo 5**

### **Información para terminar el escrito de la revista**

#### Sección uno: identidad personal

La construcción de la identidad individual constituye un trabajo laborioso que se va volviendo complejo. Antiguamente la alternativa de comportamientos era menos amplia y las reglas de conductas eran más claras -y más rígidas-. Hoy en día cada persona dispone de muchas posibilidades: una relación de pareja, por ejemplo, puede estar institucionalizada por el matrimonio o tomar la forma de una simple vida en común. Sin embargo, el individuo se encuentra relativamente solo frente a estas múltiples posibilidades.

#### Sección dos: identidades adolescentes

Quizás la tarea más importante de la adolescencia consiste en la búsqueda (o más bien la construcción) de la propia identidad; es decir, la respuesta a la pregunta "quién soy". Los adolescentes buscan desarrollar sus propios valores, opiniones e intereses y no sólo limitarse a repetir los de sus padres.

Durante esta etapa analizan sus opciones y buscan llegar a comprometerse con algo. Así, un adolescente puede optar por entrar en una ONG, ir a la universidad, dar clases de baile, hacerse vegetariano, etc. Con frecuencia, estos compromisos ayudan a formar la identidad y moldean la vida en los años siguientes, dando un sentido de pertenencia.

#### Sección tres: Sentido de identidad y pertenencia a la humanidad

Se requiere una ética global comprometida con el pluralismo, que nos guíe hacia una mayor solidaridad sobre la base de la aceptación de las diferencias culturales.

No obstante, la diversidad no es siempre garantía de buena convivencia. A veces se convierte en amenaza, y puede originar tensiones de indescifrable dolor cuando las diferencias son utilizadas como excusa para la intolerancia y la discriminación.

Sin embargo, la diversidad también puede convertirse en fuente de intercambio, de innovación y de creatividad humana. Para ello se hace indispensable intencionar –a través de la educación- la voluntad de convivir bien entre personas y grupos con



identidades culturales variadas y cambiantes. La educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y grupos humanos. La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad y en el diálogo.

## Anexo 6

### Preguntas para entrevista al profesor

*Instrucciones:* Las siguientes preguntas sirven para evaluar el objetivo general del taller, logro de los aprendizajes esperados, así como identificar fortalezas del mismo y sugerencias de mejora. Se recomienda utilizar la guía temática como complemento para profundizar sobre las respuestas dadas por el profesor.

- 1- ¿Cree que se logró propiciar el trabajo colaborativo? ¿En qué sentido?
- 2- ¿Los distintos equipos mostraron compromiso en la realización de su revista? ¿En qué sentido?
- 3- ¿Se construyeron relaciones que permitieron aprender uno del otro? ¿En qué sentido?
- 4- ¿Los miembros de los equipos compartieron sus recursos (experiencias, formas de resolver problemas, material, etc.) para mejorar su trabajo? ¿En qué sentido?
- 5- ¿Qué aprendizaje cree que lograron los alumnos mediante el taller?
- 6- ¿Qué le agradó más del taller?
- 7- ¿Qué se podría mejorar con respecto al taller?
- 8- ¿Qué posibilidades ve de que usted siguiera trabajando de la misma manera con sus alumnos?
- 9- ¿Qué ventajas le encuentra a esta forma de trabajo?
- 10- ¿Qué desventajas le encuentra a esta forma de trabajo?
- 11- ¿Habría algo más que quisiera comentar?

### Guía temática para entrevista al profesor

*Instrucciones:* Las siguientes temáticas sirven para dirigir la entrevista sobre los principales aspectos que se trabajaron durante el taller. Es importante que la entrevista se enfoque en conocer la medida en que se presentaron o no tales aspectos en los distintos equipos y a qué cree que se debió.

Dimensiones del diseño	Componentes del diseño
<p><b><i>Detección de necesidades:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocimiento del grupo y sus posibilidades.</li> </ul>	<p><b><i>Compromiso:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mutualidad o ayuda mutua para el beneficio común.</li> <li>-Competencia personal (de competente, no de competir).</li> <li>-Continuidad del trabajo realizado.</li> </ul>
<p><b><i>Realizar actividades acordes al grupo:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tanto individuales como grupales.</li> <li>-Tanto rutinarias como novedosas.</li> <li>-Con distintos grados de participación.</li> <li>-Que promuevan un ritmo fuerte y constante.</li> <li>-Que aumenten las interacciones entre los alumnos.</li> <li>-Que generen productos.</li> <li>-Que se enfoquen en el aprendizaje más que en la enseñanza.</li> <li>-Que sean flexibles para adaptarse a situaciones que salen de la programación.</li> <li>-Que permitan que los alumnos decidan sobre temas y formas de trabajo para aumentar su identificación con la actividad.</li> </ul>	<p><b><i>Imaginación:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Orientación.</li> <li>-Reflexión.</li> <li>-Exploración (de nuevas formas de trabajar, de relacionarse, etc.).</li> </ul>
<p><b><i>Valoración:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Demostrar el aprendizaje en clase.</li> <li>-Demostrar el aprendizaje fuera de clase.</li> </ul>	<p><b><i>Alineación:</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Sentido de unidad entre los miembros de cada equipo.</li> </ul>

-Juzgar el valor del trabajo realizado.

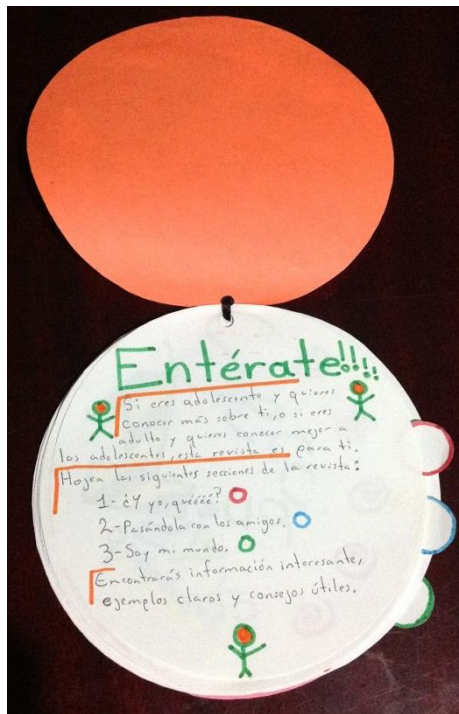
-Coordinación entre los miembros de cada equipo.

Anexo 7

Revistas

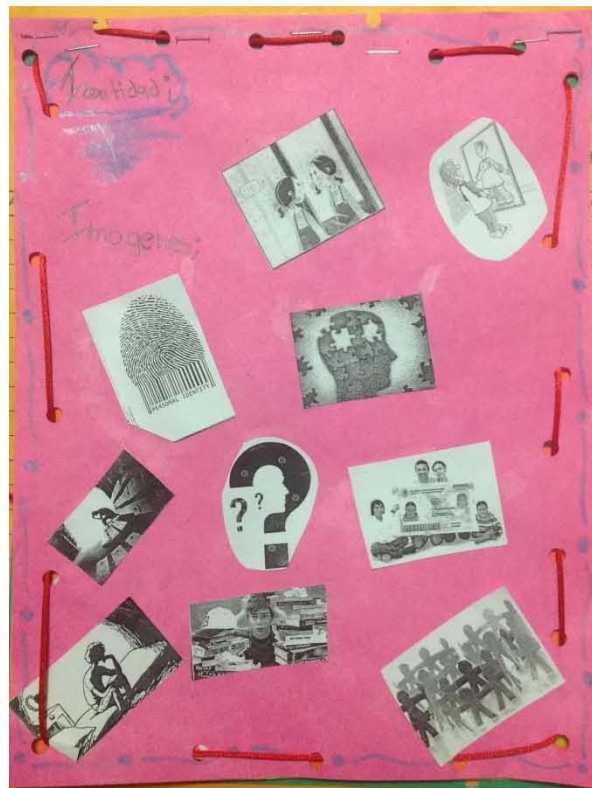
Muestra fotográfica de las revistas elaboradas por el coordinador del taller



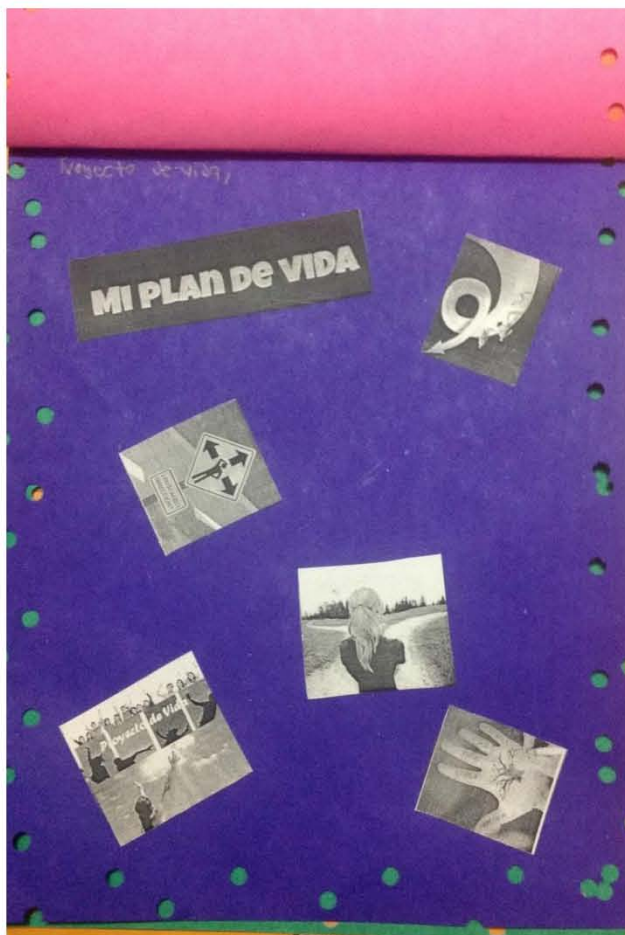


Muestra fotográfica de las revistas creadas por los alumnos

*Equipo uno*









## Identidad Personal

La construcción de la identidad individual constituye un trabajo laborioso que se da volviendo complejo.

-Identidades de adolescentes

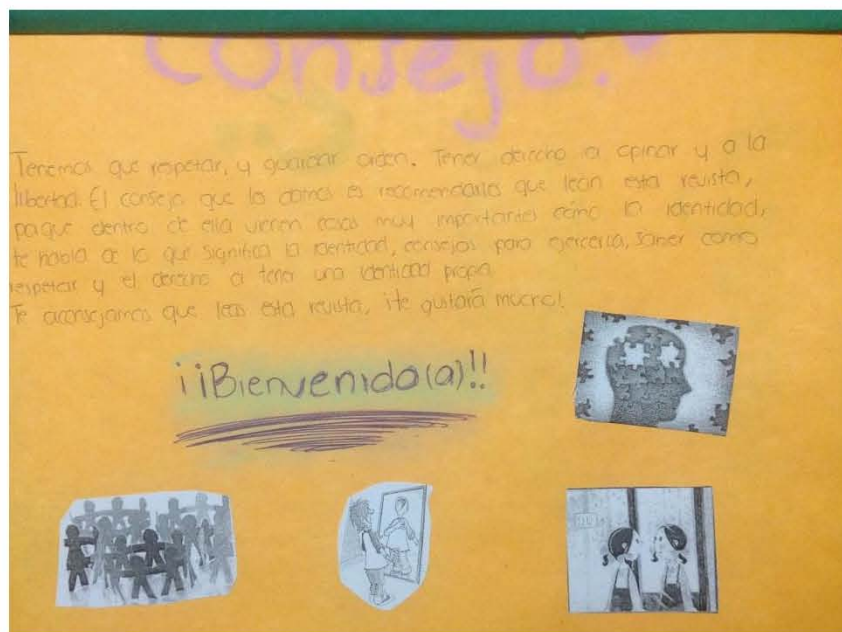
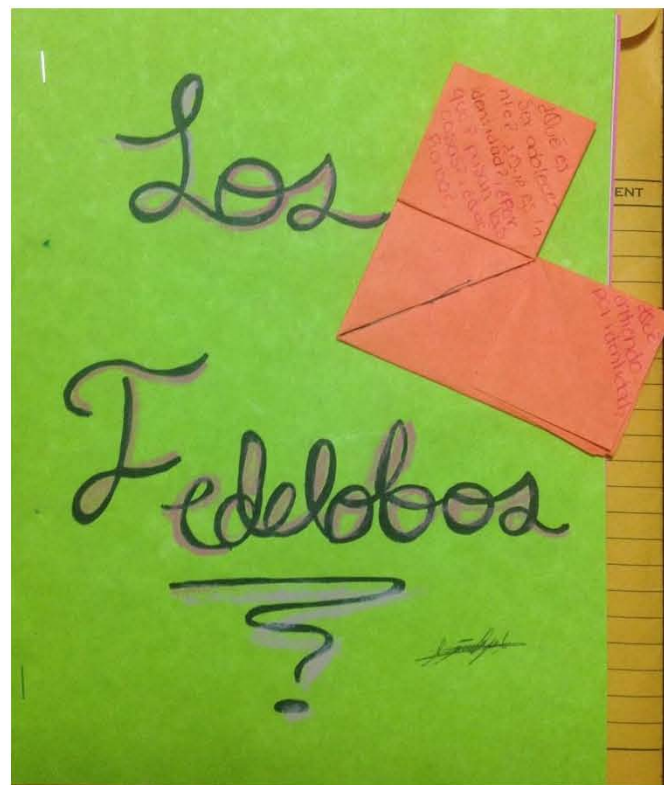
La tarea del adolescente consiste en la búsqueda (o más bien la construcción) durante esa etapa se analizan sus opciones y buscan llegar a comprenderse con algo así.

## Sentido de identidad y pertenencia a la humanidad

Se requiere una ética global comprometida con el pluralismo, que nos guie hacia una mayor solidaridad sobre la base de la aceptación.

La diversidad también puede convertirse en fuente de intercambio para la humanidad.

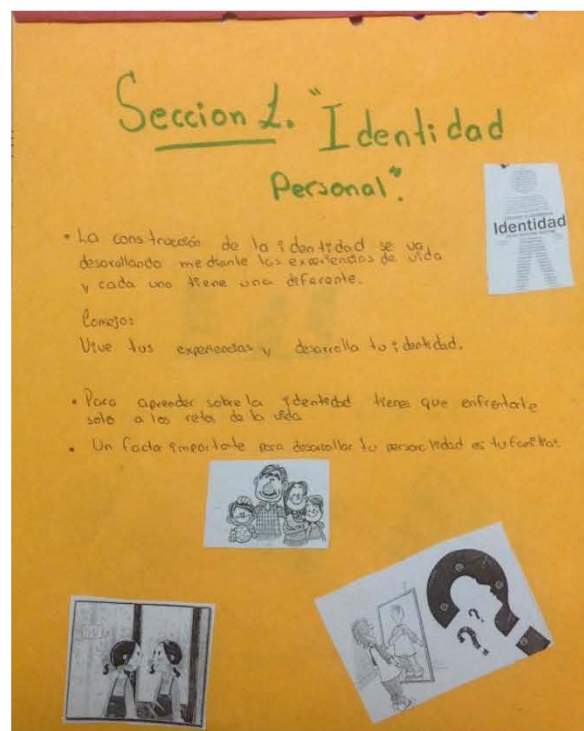
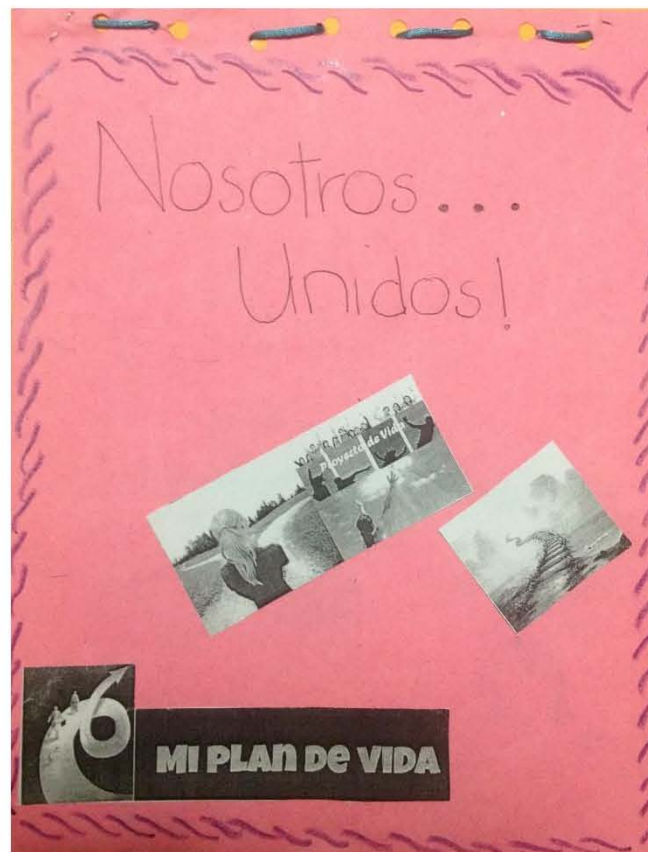
Equipo dos



## = Consejos =

- Pues la gente con más recursos debería aportar apoyos económicos a la gente que lo necesita para impulsarles a continuar estudiando y poder desarrollarse plenamente.
- Todos debemos ser responsables en todos los aspectos sociales y de trabajo.
- No debemos acostumbrarnos a la violencia ni a un tipo de vida agresivo, ya que solo terminaras mal envuelto en un mal camino o en la muerte.

Equipo tres





## Sección 2. "Identidades adolescentes"

- La tarea más importante de un adolescente es la búsqueda de "quien soy"



- Consejo:

Busca desarrollar tus propios valores, prioridades e intereses y no te limites a lo que los demás te dicen



- Ejemplo: Un niño quiere ser músico, sus padres no lo permiten. ¿Qué harías tú?

## Sección 3. "Sentido de Identidad y pertenencia a la Humanidad"

- La diversidad puede convertirse en fuente de intercambio, forma de innovación y de creatividad humana.

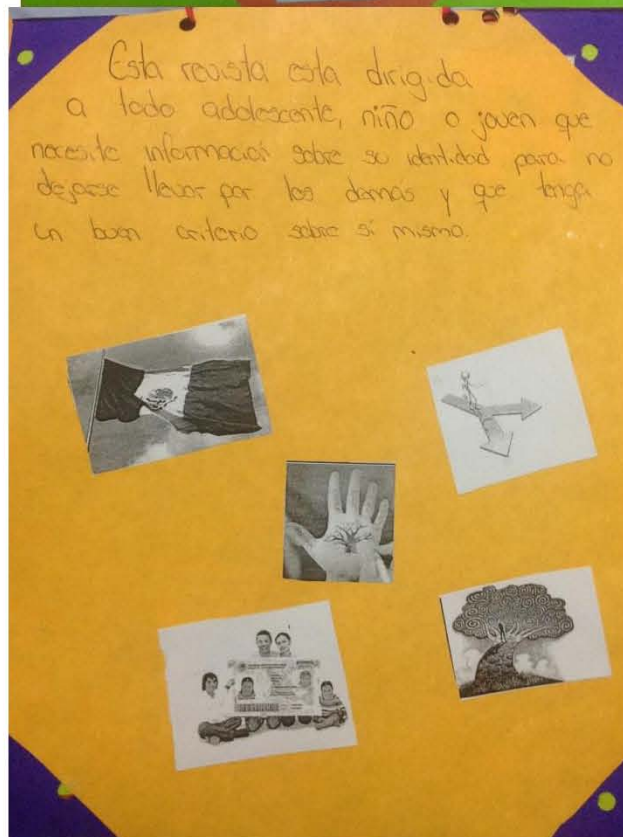
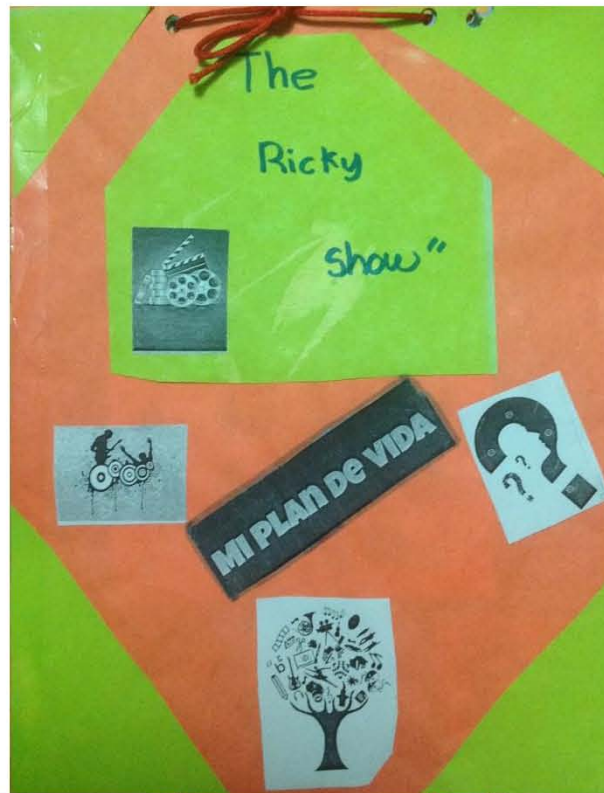


- Consejo:

La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad y en el diálogo. ¡¡APLICALO!! :)



## Equipo cuatro



1.- Es una etapa donde hay  
varios cambios físicos morales  
y afectivos

2.- Es recibir una educación para  
seguir adelante

3.- Ser maduro y ser serios en  
casos diferentes



### Sección una - Identidad personal

La construcción a una identidad personal constituye un trabajo laborioso que se va volviendo complejo. Antes la regla era más rígida, hoy en día cada persona dispone de muchas posibilidades.




#### consejo:

Primero debes quererte tú mismo, para poder querer y ayudar a los demás.

### Sección dos - Identidad de adolescente

Es la tarea más importante de la adolescencia la cual consiste en la búsqueda, la propia identidad, la respuesta a la pregunta "Quién soy" buscando desarrollar sus propios valores, opiniones e intereses y no sólo limitarse a repetir las de sus padres.

consejo: Nunca cambies por delante llevar por todas, acerte bien a los demás, se tú mismo.



Sección - 3 Identidad y sentido de pertenencia a la humanidad

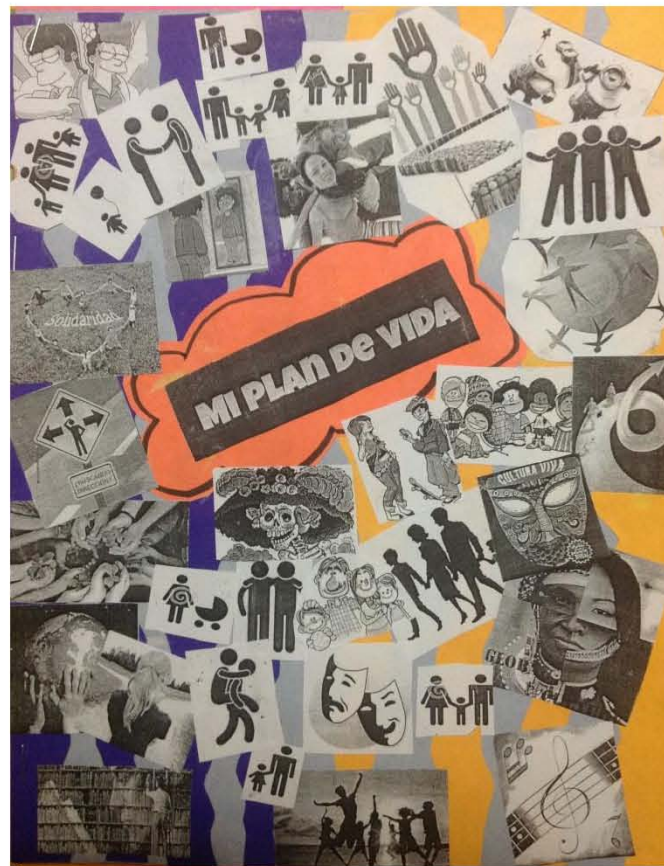
Se requiere étnica global comprometida con el pluralismo que no give hacia una mayor solidez sobre la base de la aceptación de las diferentes culturas.

La diversidad también puede convertirse en fuente de intercambio de ideas y creaciones humanas. La educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos de grupos humanos.

Consejo - Ayuda y respeta a los demás



Equipo cinco



# ¿Cómo es ser adolescente?

La adolescencia es la etapa de la vida en la que la identidad se forma. Un tiempo en el que es un momento donde debemos tomar las decisiones que también nos afectan a futuro, así que nuestra vida como adolescentes es definir nuestro futuro.

## Intereses

Depende de cada uno es una decisión personal.

Es tener una vida a futuro con nuestros planes realizados en todos los planos de nuestra vida a futuro.

¿Cómo te sientes  
Con tus amigos!

①  
¿Cómo te sientes cuando les cuentas un secreto?  
a) in cómodo b) seguro c) en confianza




②  
¿Te sientes cómodo cuando sales con tus amigos?  
a) sí b) no c) a veces

Consejos

Trata de pensar las cosas y piensa tú  
que has hecho mal

Habla con esa persona pero no con actitud negativa  
ni cuando estes enojado queden en común

Mejora tu actitud  
Acuerdos y promete - cumple con tus verdaderos Amigos

## ¿Cómo te sientes con tus amigos?

1) Como te sientes cuando les cuentas un secreto?  
 a) incómodo    b) seguro    c) en confianza

2) Te sientes cómodo cuando sales con tus amigos?  
 a) sí    b) No    c) Alguna veces

3) Como te sientes cuando se reían contigo?  
 a) Mal    b) Píntal    c) Intenta arreglar los problemas

4) Cuando te pelean con uno amigo, cómo te sientes?  
 a) Píntal    b) Lo arreglo    c) Lo doy un abrazo

5) Si eres incómodo hacia a personas que te gustan mucho, ¿te sientas con un buen humor?  
 a) Sí    b) No    c) No sé

6) ¿Crees que es mejor que hables con ellos y les digas que te sientas así?  
 a) Sí    b) No    c) No sé

7) ¿Crees que si uno de los dos lados de una discusión que tiene de su parte para solucionarlo a su amigo, ¿verdad?

# Identidad Personal!

Un concepto muy complejo en el que intervienen muy diversos factores: actitudes, preferencias, inclinaciones, habilidades, suscitadas por el ambiente de educación / socialización.

## Tipos de Identidades!

- Identidad (filosofía)
- Identidad cultural
- Identidad política
- Identidad Nacional
- Identidad sexual
- Identidad Social
- Identidad de Género

con el paso del tiempo te darás cuenta cuál es tu **IDENTIDAD!**



# IDENTIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA

Alguna vez te has preguntado quién eres dentro de la sociedad?, entonces debes de tener conocimiento de que cada persona tiene derechos desde que nace, como ser nacionalizado, y en su momento, en la



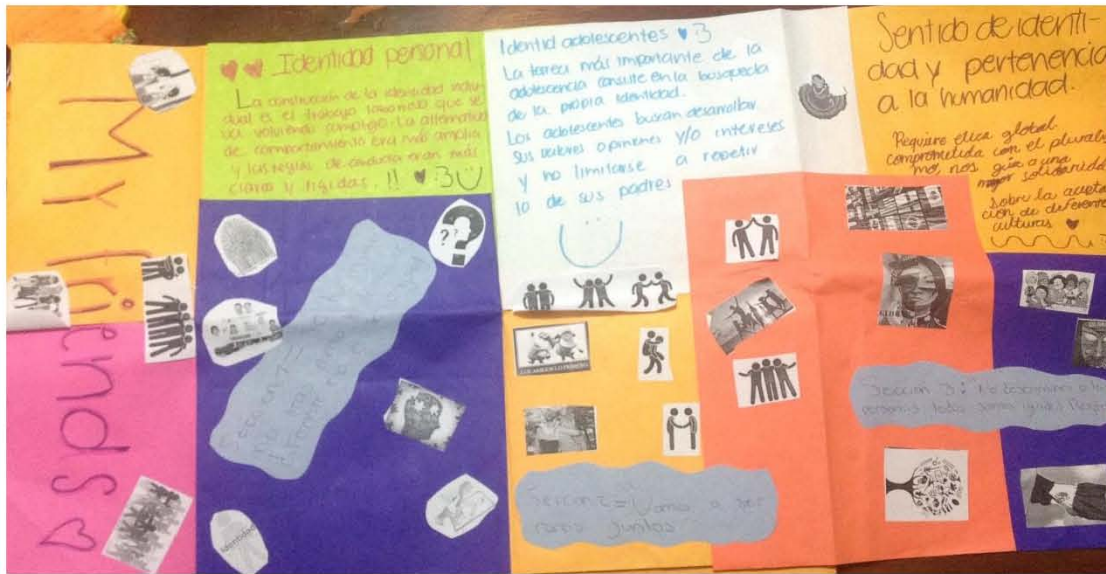
mayoría de edad, ser un ciudadano reconocido, de este modo te conviertes en alguien identificado ante la ley y el resto de la humanidad, en el ámbito familiar, personal y nacional ante el resto de los habitantes del mundo.



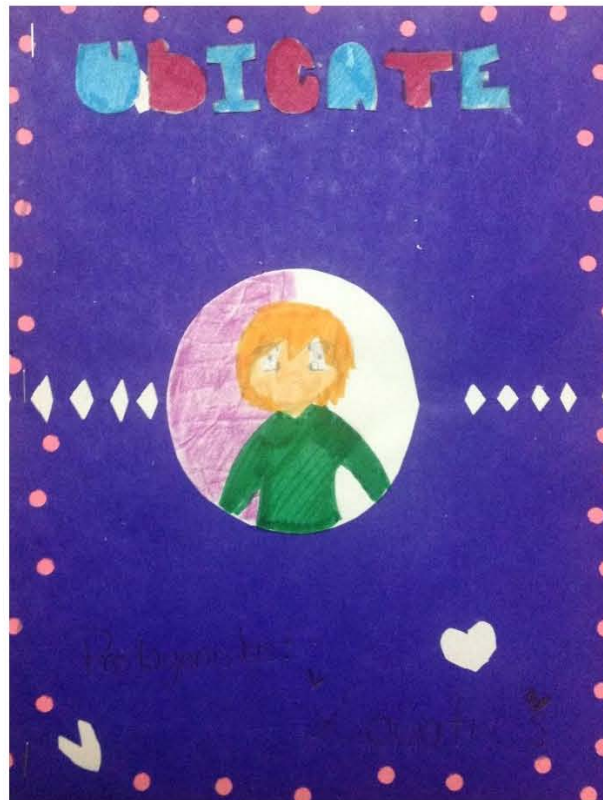
# Buzón de consejos



Equipo seis






Equipo siete



# Identidad en los adolescentes

Son diferentes formas de ser y de vivir, en diferentes ámbitos:

- Música
- Formas de vestir
- Ideología
- Grupos juveniles
- Moda



## Ejemplo:

La identidad de los adolescentes  
 la mayoría se guían por  
 como los aceptaría la sociedad,  
 y no por como ellos se sienten  
 seguros o bien :)

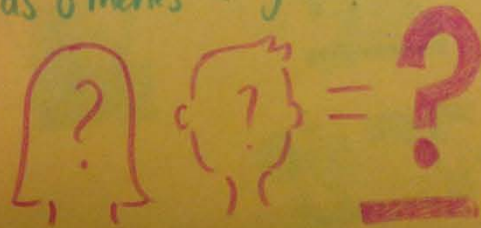
Y también incluye la familia  
 todo lo que está en nuestro  
 alrededor (sociedad).

Son muchos gustos los que  
 cada uno es, en forme encuentra  
 tus amistades :)

## Consejo de identidad de "Adolescentes"

- Me llamo Laura y he tenido dudas  
 sobre mi identidad porque he  
 sentido atracción por los hombres  
 al igual que con las mujeres y la  
 verdad no se quien soy.

Consejo:  
 estás confundida, estamos en la etapa  
 de no saber que nos gusta y quienes  
 somos solo encuéntralo y has las  
 cosas que te gustan así sabrás que  
 eres o menos te gusta.



# Identidad y sentido de Pertenencia a la humanidad

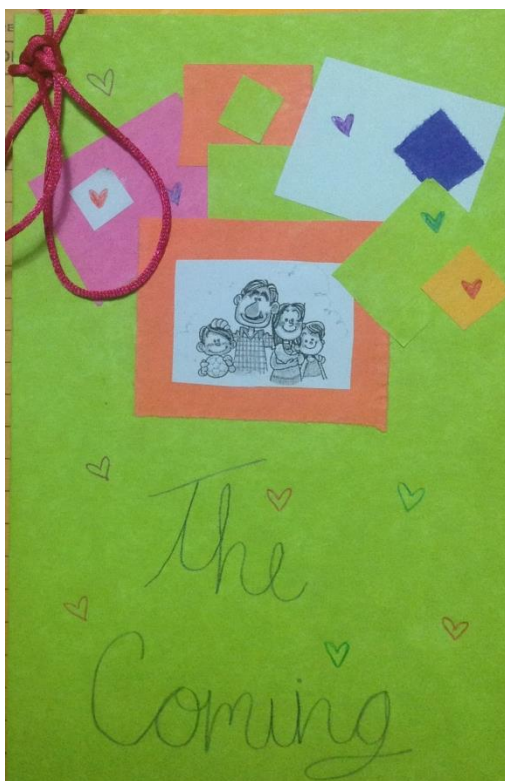
¿Qué es?

Lo que nos identifica como  
seres humanos en el mundo, el  
espacio que compartimos, los  
valores y todo en general que  
nos identifica





*Equipo ocho*



## Identidad

Todos nos hacemos la pregunta ¿Quién soy yo? Conforme vamos creciendo queremos encontrar la respuesta a la pregunta, así que por lo tanto comentamos a juntarnos con otras personas y así poder definirnos.

### ✓ Ejemplo

Un ejemplo sería que cuando somos adolescentes como no nos hemos definido como seres humanos entonces adoptamos formas de ser parecidas a otros y nos volvemos como esas personas.



### ✓ Consejo

Un consejo sería que no tenemos que ser como otros para sentirnos aceptados por la sociedad, así que lo mejor sería siempre ser uno mismo para ser aceptados por como somos y no por parecernos a los demás.

## La adolescencia en el mundo

Todos los niños y niñas de los casos tienen muchas semejanzas y diferencias, aún cuando su cultura y creencias no son las mismas, pero hay algo que en la mayoría de ellos piensa y es que la violencia no debe existir y con violencia nos referimos a todos aquellos que nos causan daños físicos, psicológicos y emocionales.

### ✓ Ejemplo

Todos los adolescentes son iguales sin importar su aspecto físico e ideológico y aunque algunos tienen ideas distintas todo se encuentran en el punto medio de la vida.

