



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MAESTRIA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

CIENCIAS SOCIALES

RETROALIMENTACIÓN AFECTIVA: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DOCENTE FRENTE A LAS RETICENCIAS DE ALUMNOS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACION MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:

ANABEL PINEDO GUZMÁN

TUTOR PRINCIPAL

DR. JOSE ARELLANO SÁNCHEZ

**FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y
SOCIALES**

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., abril, 2019



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.

CONTENIDO

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	3
1.1 Presentación del proyecto	8
2.2 Planteamiento y Justificación	10
CAPÍTULO 1	19
EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA COMPETENCIA Y LA INDIVIDUALIZACIÓN	19
1.1 ¿A dónde nos lleva la calidad educativa?	27
1.2 Binomio del sistema Educativo actual: Pedagogías dominantes vs Pedagogías Alternativas	31
1.2.1 Las pedagogías dominantes	31
1.2.2 Pedagogías alternativas	38
CAPÍTULO 2	44
EL ESPACIO QUE LLAMAMOS ESCUELA Y SUS PRINCIPALES ACTORES: DOCENTES Y ALUMNOS	44
2.1 La escuela: un espacio cerrado	44
2.2 ¿Qué implica ser docente de bachillerato en el Siglo XXI?	48
2.2.1 Autoconcepto, implicaciones y concepciones del espacio educativo desde la voz de los docentes de la ENP5	51
2.3 ¿Qué implica ser alumno de bachillerato en el siglo XXI?	57
2.3.1 Implicaciones y concepciones del espacio educativo desde la mirada de los alumnos en la ENP5	62
2.3.2 Reticencias del alumno en Bachillerato	64
2.4 La comunidad educativa en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 José Vasconcelos	72
2.4.1 El entorno y el plantel	73
2.4.2 Las aulas	75
2.4.3 Percepción de los profesores sobre el alumnado en la ENP5	78
2.4.4 Percepción del alumnado sobre el profesor	81
CAPÍTULO 3	89
ENTRE EL APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS: LOS AFECTOS	89
3.1 El humano como ser social y emotivo: premisas del aprendizaje creativo	90
3.2 El aula como espacio socio-afectivo	92
3.3 ¿Por qué implementar estrategias de afectividad en el bachillerato en México?	94

3.4 La afectividad en el aula: la visión de alumnos y docentes en la ENP	101
3.5 Retroalimentación afectiva	117
3.6 El docente como promotor creativo-afectivo	119
CAPÍTULO 4	127
DE LA METODOLOGÍA A LA REALIDAD. APLICABILIDAD DE LOS CONCEPTOS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES FRENTE A GRUPO	127
4.1 Selección del plantel	127
4.2 Visitas de reconocimiento al plantel y acercamiento a los grupos.....	129
4.3 La Escuela Nacional Preparatoria y su mapa Curricular: perspectiva desde las asignaturas de Ciencias Sociales.....	132
4.4 Selección de materias	137
4.5 Metodología de las intervenciones docentes: Relevancia de la planeación por prácticas	139
4.6 Construcción de instrumentos de recopilación de información	143
4.7 La planeación general de la secuencia didáctica	151
4.8 Selección de actividades y materiales sustentadas en la retroalimentación afectiva	155
CAPÍTULO 5	158
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA A TRAVÉS DE RETROALIMENTACIÓN AFECTIVA PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD DE LOS ALUMNOS EN CLASES DE CIENCIAS SOCIALES	158
5.1 Implementación de la estrategia didáctica: Retroalimentación afectiva para vencer las reticencias y fomentar la creatividad de los alumnos en la clase de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	161
5.1.1 Revisión de temáticas a desarrollar y acuerdos con la Profesor titular	162
5.1.2 Relevancia del perfil sociodemográfico del grupo	165
5.2 Desarrollo de la secuencia en dos intervenciones: un ciclo escolar en la ENP	168
5.2.1 Práctica Docente dos. Primera etapa de la secuencia	168
5.2.2 Práctica Docente tres. Segunda etapa de la secuencia	178
5.2.3 Evaluación de los aprendizajes	198
5.3 Principales Resultados del desarrollo de estrategias sustentadas en la retroalimentación afectiva	205
CONCLUSIONES.....	207
FUENTES DE INFORMACIÓN.....	216
ANEXOS.....	225

AGRADECIMIENTOS

Como siempre al misterio de la vida, y a esos seres queridos que en todo momento me acompañan, mi familia: Alejandro, Elvira y Noel.

Este esfuerzo refleja mucho autoconocimiento, ver la docencia desde otras perspectivas y predicar cada día con el amor; esta experiencia académica me lleva a comprender que la afectividad es y debe ser la base del conocimiento, y con esta travesía, la vida me premia con tu bella compañía; gracias Cesar Ricardo por tantas ideas compartidas, por debates tan intensos, que al final, me he dado cuenta que desde diferentes aristas nuestra lucha es la misma, y en ello andaremos juntos de por vida desafiando devenires de las ciencias.

José y Margarita siempre será honorable contar con su tutoría, sus consejos y su amistad.

A Sonia por su interés en MADEMS y a los alumnos por abrir su mente, corazón y trabajo en cada clase.

A tutores, compañeros y maestros. A la Universidad Nacional Autónoma de México que en sus aulas sigue forjando mi espíritu.

Porque hoy tras esta grata experiencia de renovación pedagógica entendí que para trascender a una sociedad con mayor armonía “PRIMERO SIENTO Y LUEGO APRENDO”.

Anabel Pinedo Guzmán

Abril de 2019

RESUMEN

En un entorno educativo en donde predominan las exigencias sociales para volverse competente y alcanzar estándares y perfiles académicos internacionales, los jóvenes de bachillerato no logran encauzar sus habilidades hacia los fines comunes utilizando el conocimiento abordado en las aulas, por el contrario, en esta etapa formativa experimentan desmotivación y estrés producto de esas presiones socio-académicas. De tal modo que aquí, se presenta una alternativa pedagógica ante las reticencias que frecuentemente notamos en los alumnos de Educación Media Superior, mostrando el impacto de transformar las aulas en espacios socio-afectivos, a través de actividades sustentadas en lo denominado como retroalimentación afectiva; mismas que permiten rescatar experiencias integradoras que contribuyen a la construcción de la identidad personal, pero también propician el inter-aprendizaje y el desarrollo del potencial creativo, en tanto, contribuyen a la toma de decisiones respecto al futuro académico, personal y laboral de los alumnos. De este modo, el docente como un referente social y como implementador de los programas de estudio, se convierte en la figura educativa estratégica hacia la transformación del contexto educacional, asumiéndose como un promotor creativo-afectivo.

La estrategia didáctica expuesta, es producto de la experiencia de implementación de actividades sustentadas en la retroalimentación afectiva, a lo largo de todo un ciclo escolar en el Plantel 5 de la Escuela Nacional Preparatoria, en la asignatura de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, en donde se logró combinar el contenido temático con algún aspecto afectivo. Las Ciencias Sociales nos permiten muy afablemente la incorporación de las afectividades a lo largo de su abordaje curricular, sin embargo, se reconoce que realizar estrategias que contemplen emociones y que fomentan el inter-aprendizaje requiere reflexionar los alcances y las limitaciones que cada asignatura permite, empero, de acuerdo a la experiencia todo tema puede ligarse con algún aspecto emotivo, sólo hay que saber ubicarlo y contextualizarlo.

Palabras clave: *Docente como promotor creativo-afectivo, Aulas socio-afectivas, Retroalimentación afectiva, Desarrollo integral, Reticencias en alumnos de bachillerato*

ABSTRACT

In educational environments where social demands to reach high competency standards and international academic profiles predominate, high school students struggle to channel their skills and knowledge addressed in the classrooms towards common goals using. In contrast, during this formative stage they experience demotivation and stress resulting from these socio-academic pressures. Here we present a pedagogical alternative, to address the reluctance we often see in High School students. We show the impact of transforming classrooms into socio-affective spaces, through activities based on the concept of affective feedback. Thereby allowing us to rescue integrative experiences that contribute to the construction of personal identity, but also foster inter-learning and the development of creative potential. Additionally, contributing to the decision making process of the academic, personal and professional future of students. In this way, the teacher acting as a social reference and as an implementer of the curriculum becomes the strategic educational figure in the transformation of its educational context, assuming himself as a creative-affective promoter.

The didactic strategy presented, is product of the experience gained in implementing activities based on affective feedback throughout a school year in the National Preparatory School. Particularly in the Social, Economic and Political Problems of Mexico course where the thematic, core curriculum was combined with an affective aspect. The Social Sciences allow us to affably incorporate affectivities throughout its curriculum. It is recognized, however, that to incorporating strategies that contemplate emotions and encourage inter-learning, requires reflecting on the scope and limitations that each subject allows. Nevertheless, according to our experience, every topic can be linked with some emotional aspect, as long as it is properly placed and contextualized.

Keywords: *Teacher as creative-affective promoter, Socio-affective classrooms, Affective feedback, Integral development, Reluctance in high school students*

INTRODUCCIÓN

Los modelos educativos que predominan hoy en día, están enfocados a medir el rendimiento escolar; siendo el principal instrumento las evaluaciones estandarizadas que miden los potenciales cognitivos más que humanos, los resultados de éstas, se vuelven nuestra carta de presentación para determinar que somos eficientes para las labores que se nos impongan, esto ocurre en los espacios laborales, escolares y también en la convivencia familiar. La cuantificación de lo que somos a través de cuanto logramos, genera sin duda alguna, una carga emocional negativa, que asumimos desde pequeños y que nos hace canalizar nuestro potencial en sumar a nuestro historial más habilidades y mayores competencias, enfrentándonos en una lucha día a día por sobresalir primero ante compañeros de clases y después frente a colegas en el mundo laboral.

Este proceso de enseñanza-aprendizaje ha llevado tanto a los alumnos como a docentes hacia una dinámica del rendimiento escolar; dado que a ambos se les evalúa a través de mediciones estandarizadas y focalizadas a sus conocimientos teóricos y, en algunos casos, a las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula; sin embargo, docentes con rendimiento alto no aseguran que los alumnos aprendan los conocimientos necesarios para el perfil de egreso, y tampoco aquellos alumnos con niveles excelente y bueno en el dominio de diferentes áreas de la currícula oficial nos garantiza que hemos formado jóvenes seguros, capaces de enfrentarse y resolver las problemáticas que se susciten tanto en el campo laboral como en la vida cotidiana, y mucho menos tendremos la certeza de que formamos ciudadanos responsables con ética y valores, capaces de cuidar el medio ambiente y relacionarse armoniosamente con sus semejantes.

Dicho de otra forma, este sistema educativo en el que estamos inmersos nos exige competencias y habilidades estandarizadas para alcanzar indicadores internacionales, y apenas vislumbra en las directrices de las instituciones gubernamentales la noción del desarrollo integral que incluye el manejo de emociones, planteado limitadamente en los programas de estudio mediante actividades deportivas, artísticas y culturales.

Los jóvenes que asisten hoy al bachillerato¹ han transcurrido su vida académica bajo estas dinámicas, buscando alcanzar los logros académicos que les permitan pertenecer o superar a la media nacional e internacional de indicadores educativos para continuar avanzando en su formación académica y laboral, y no es que en esa secuencia educativa se hayan suprimido las emociones, las afectividades nos acompañan en todo nuestro desarrollo bio-social y en la totalidad de los espacios de convivencia, de este modo, la escuela se convierte en uno de los más significativos en el cúmulo de vivencias afectivas. Pasa que no hemos logrado aprovechar en las aulas las bondades de las emociones para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y dotarle de significado práctico en la vida de los alumnos. Nos hemos concentrado en técnicas y procedimientos, dejando poco espacio a la autorreflexión para la identificación de nuestros talentos y habilidades con las cuales podemos contribuir a la mejora de esos espacios sociales en los que nos desenvolvemos. La comunicación en el aula se ve constreñida por el contenido temático, rezagando inquietudes de la vida cotidiana, incluidas las afectividades. La etapa en que los jóvenes cursan el bachillerato, es también un periodo en que persiguen elementos para consolidar su identidad, acompañarlos en su formación académica y personal para una toma asertiva de decisiones, debe considerarse como objetivo central de los programas de estudio. Pero, ¿Qué se hace actualmente en los planteles de Educación Media Superior para identificar las habilidades de cada alumno?, ¿Cómo los docentes contribuyen al desarrollo del potencial creativo de cada estudiante? ¿Las estrategias didácticas implementadas favorecen los proyectos de vida de cada joven?

A partir de estos cuestionamientos y tras observar los efectos del sistema educativo actual en la vida de niños y jóvenes, emerge la inquietud por analizar el contexto educativo y proponer estrategias centradas en la afectividad. De tal modo que, para definir este proyecto de investigación, se consideraron tres aspectos de la trama pedagógica en la cual docentes y alumnos están inmersos:

El primero se refiere a la educación instruccional que predomina en el proceso de enseñanza-aprendizaje, derivado de decisiones unilaterales a las que docentes y alumnos

¹ A lo largo del trabajo se usará Bachillerato y Educación Media Superior indistintamente para dar fluidez a la narrativa, ello bajo el supuesto de que se puede contribuir a futuras investigaciones en este nivel educativo, empero, hay que considerar que los datos obtenidos para el análisis se recopilaron en el contexto de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5.

están sometidos. En específico, al profesorado se le indica en los programas oficiales de las asignaturas, qué hacer, como hacerlo, en qué tiempo y con qué finalidad, de modo que su actuar está limitado y en consecuencia restringe la acción de los alumnos.

El segundo aspecto, corresponde a una dinámica educativa donde el potencial se mide numéricamente por una calificación, ello efecto de la competitividad a la que diariamente estamos impuestos y que en el sistema educativo se expresa a través de evaluaciones estandarizadas, cuya intención es responder y alcanzar modelos académicos y también sociales. Dichas exigencias nos llevan a un estrés constante, que tanto docentes como alumnos han asumido como un proceso habitual.

El tercer punto y más relevante para esta propuesta, es el hecho de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el pensamiento lógico-racional se ha colocado sobre las emociones, generando situaciones tales como que en un aula con gran diversidad pretendemos homologar pensamientos y personalidades con el objetivo de responder a esos estándares académicos y sociales impuestos.

Como ya se mencionó, el bachillerato en modalidad escolarizada es una etapa formativa decisiva en el proceso de construcción identitario de los jóvenes educandos. Considerando tal circunstancia y con mayor puntualidad, de lo anteriormente dicho se retoman dos situaciones de gran relevancia:

Por un lado, que alumno y docente asumen e introyectan esos roles que ya están predeterminados, convirtiendo el aula en un espacio poco agradable e incluso desmotivador, tanto para el profesor como para los educandos. Pensemos en los efectos de asistir diariamente a un colegio con grandes bardas y rejas, tomar clases en salones con colores sobrios, mobiliario deteriorado, escaso material didáctico o recursos tecnológicos limitados, al menos en las escuelas públicas de bachillerato esa descripción es una de las constantes. Ahora bien, si agregamos a ello la cátedra meramente expositiva en la que suele albergarse buena parte del profesorado, tendremos condiciones poco atractivas para los jóvenes, convirtiéndoles en un factor para que los alumnos se presenten al salón de clases desinteresados y que las reticencias, tanto personales como aquellas, producto de su historia académica, se agudicen frenando su aprendizaje.

Y, por otro lado, encontramos la influencia del rol de los profesores, considerados referentes inmediatos de pautas de comportamiento, por ello, de la congruencia entre el

pensar, decir y actuar, dependerá la imagen que proyectan a los alumnos, he aquí donde el autoconcepto juega un papel relevante, pues aquel docente que este desmotivado le será complicado innovar en un ambiente de tedio y mucho menos podrá ser el móvil de la creatividad en el alumnado.

El análisis de la afectividad en el aula brindaba diversos caminos a seguir, ante esto se eligió para definir y estructurar esta investigación, la utilización de esquemas de representación del conocimiento, mismos que permitieron ordenar y jerarquizar las ideas y propuestas didácticas desde el inicio del proyecto de tesis, los tres principales mapas conceptuales se presentan en este apartado².

Así, para la formulación del problema se plantearon tres conceptos que orientaron la investigación. El primero de ellos, Concepto A se denominó **Docente como promotor creativo-afectivo**, que se concentra en el rol estratégico de esta figura educativa para la innovación pedagógica; en segundo lugar y como Concepto B tenemos **Reticencias del alumno de bachillerato**, - entendido como esa reserva o desconfianza del estudiante ante la información que se le brinda en clase por no considerarla útil, y que deviene en silencios o bien poca participación, resistencia e incredulidad-. Esto quiere decir que, el primer concepto corresponde a una actitud positiva y propositiva del docente, y el segundo a la actitud que puede mostrar un alumno en clase, de tal forma que el actuar del profesor en el aula sea un mecanismo para permear las actitudes poco favorables de los alumnos y a través del ejemplo convertir las aulas en espacios donde predomina la confianza, el respeto a los otros, la expresión libre de ideas y emociones, de tal manera que se genere sinergia entre los alumnos y el profesor, logrando un inter-aprendizaje constante que involucra a todos los sujetos en el aula, y revalora sus cualidades como parte de un grupo. Finalmente, como resultado de las relaciones entre el concepto A y el concepto B resulta un tercer elemento: el Concepto C que corresponde a **Estrategias didácticas sustentadas en la Retroalimentación afectiva**. Lo cual refiere a una propuesta que se sustenta en la comunicación constante entre todos los actores que interactúan en el aula, lo cual permite incorporar la auto-reflexión para revalorar ideas y emociones que influyen en el aprendizaje, tales acciones llevan hacia una pedagogía que

² Para acercarse a la metodología de investigación con Mapas Conceptuales se sugiere acercarse a la obra de Arellano & Santoyo (2009).

fomenta el flujo de conocimiento en un espacio socio-afectivo, es decir, en un aula donde los afectos adquieren igual importancia de análisis que las teorías y conceptos.

Con todo lo anterior, la formulación estaría planteada de la siguiente forma: Estrategias didácticas del docente sustentadas en la retroalimentación afectiva, frente a las reticencias del alumno de Ciencias Sociales en las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 (ENP5). El esquema de los conceptos, su relación y el planteamiento central del trabajo se presenta a continuación:

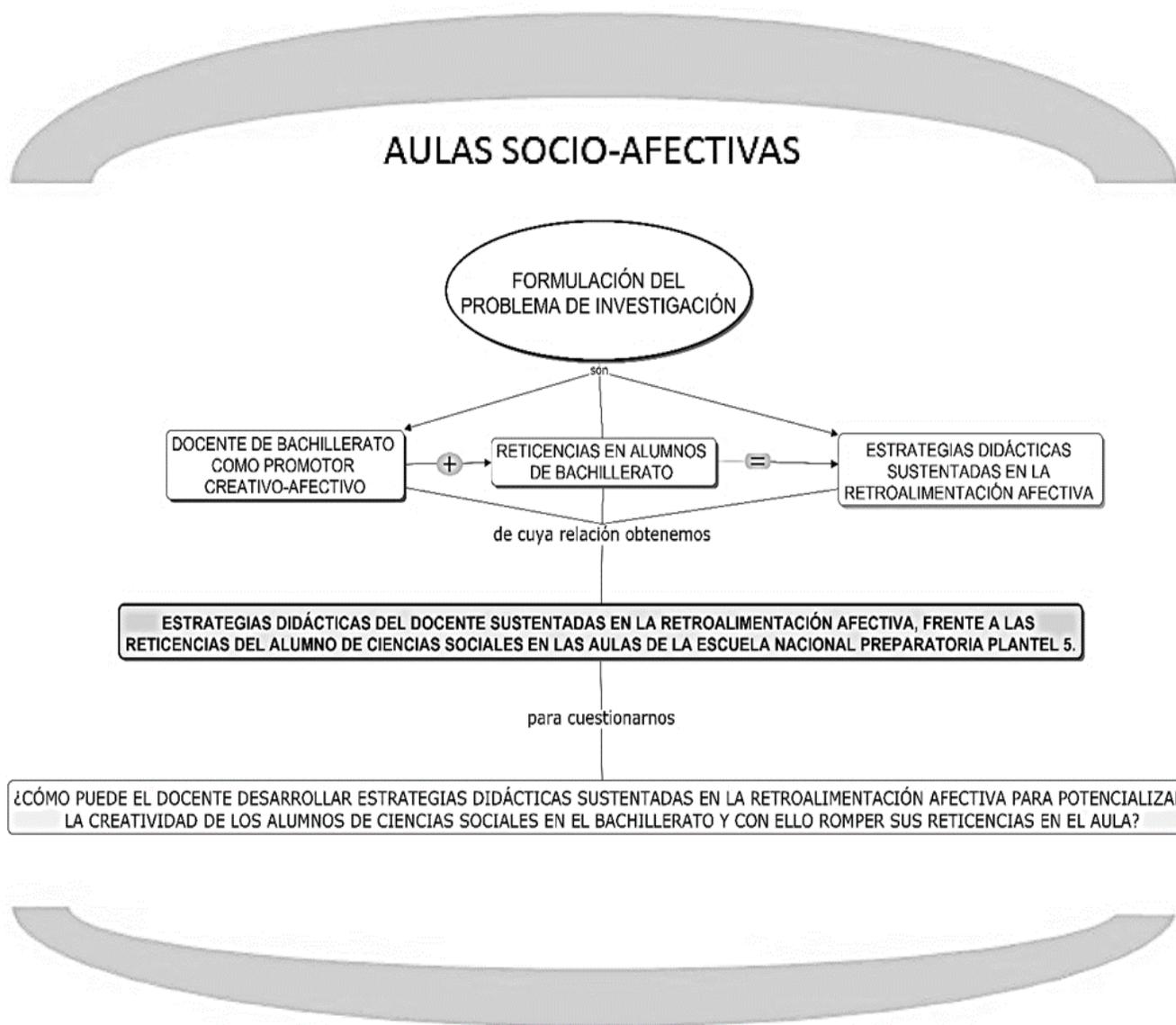


Figura 1. Mapa de la formulación del proyecto de investigación. Elaborado en CMap Tools.

Definidos los componentes mediante los cuales se desarrolló la investigación, surgió la interrogante: ¿Cómo puede el docente desarrollar estrategias didácticas sustentadas en la retroalimentación afectiva para potencializar la creatividad de los alumnos de Ciencias Sociales en bachillerato y romper sus reticencias en el aula?

Para dilucidar este cuestionamiento, se comenzó por observar todas las relaciones posibles entre los conceptos eje, a modo de que reflejaran las transformaciones asequibles en la vida del alumno en las que puede incidir el docente desde el aula. Dichas pretensiones, requieren el esfuerzo personal del profesorado para vencer sus miedos e inseguridades en el campo pedagógico que influyen en su labor docente, posibilitando la innovación de sus dinámicas orientándolas a la sensibilización, de tal manera que el aula se convierta en un espacio socio-afectivo que permita la libre expresión y desarrollo del potencial creativo de los alumnos, el valor de ello radica en que justo en dicha etapa se encuentran en plena consolidación de su identidad personal y requieren espacios que les proporcionen seguridad y confianza, en tanto, el aprendizaje en dichos espacios de confort se realizará de manera natural, ya que los estudiantes lo relacionarán con una actividad grata más allá de la obligatoriedad curricular. Asimismo, los educandos verán al profesor como un integrante de esa colectividad que decide y plantea propuestas con el consenso de cada uno y para el bienestar de todos.

Con esta propuesta se pretende, contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Media Superior; convirtiendo el aula en un espacio socio-afectivo capaz de incidir positivamente en la cotidianidad y en proyectos futuros tanto de los alumnos como del docente.

1.1 Presentación del proyecto

El objetivo general de este trabajo fue desarrollar estrategias didácticas sustentadas en la retroalimentación afectiva, que permitieran generar aulas socio-afectivas para fomentar la creatividad y vencer las reticencias de alumnos de bachillerato en clases de Ciencias Sociales.

Dentro de los objetivos específicos tenemos:

- Definir la retroalimentación afectiva y los elementos de una estrategia didáctica sustentada en este tipo de intervención docente.
- Seleccionar actividades pedagógicas que permitan incluir la retroalimentación afectiva y avanzar en el contenido temático de las materias de Ciencias Sociales.
- Establecer cuál es el papel del docente en la generación de aulas socio-afectivas y su rol como promotor creativo-afectivo.
- Elaborar un análisis de las principales reticencias de los alumnos en bachillerato y su relación con la creatividad.
- Precisar si las actividades sustentadas en la retroalimentación afectiva contribuyeron al aprendizaje de los alumnos.
- Mostrar las contribuciones de la retroalimentación afectiva en la vida de los estudiantes en clases de Ciencias Sociales.

De igual modo los supuestos definidos fueron los siguientes:

- ¿Es posible en materias de Ciencias Sociales desarrollar estrategias didácticas que incluyan una retroalimentación afectiva, para potenciar la creatividad en los alumnos y vencer las reticencias con que llegan al aula?
 - ¿Qué elementos requiere una estrategia didáctica para considerar que se sustenta en la retroalimentación afectiva?
 - ¿Qué tipo de estrategias didácticas que contemplen una retroalimentación afectiva puede desarrollar el docente de Ciencias Sociales para generar aulas socio-afectivas?
 - ¿Cómo impacta el rol del docente en la generación de espacios educativos que incluyan la retroalimentación afectiva para potencializar la creatividad de los alumnos y romper sus reticencias en el aula?
 - ¿Cómo contribuyen las estrategias didácticas de retroalimentación afectiva en el aprendizaje de las temáticas de Ciencias Sociales en el bachillerato?
 - ¿Cómo impactan la retroalimentación afectiva en la vida de los estudiantes de bachillerato?

Con base en lo anterior, la hipótesis que se sostiene, es que, a través del desarrollo de estrategias didácticas sustentadas en lo que se ha denominado como retroalimentación afectiva, se puede acercar a los alumnos con sus emociones vinculándolas a sus intereses

para vencer las reticencias en el aula, y, si esto ocurre, se puede generar un ambiente más confortable en el salón de clases, con ello, es posible potenciar la creatividad de los alumnos y también del profesor de nivel bachillerato. Bajo una atmosfera educativa de esta naturaleza, los aprendizajes del contenido temático se vuelven más atractivos y significativos en la cotidianidad del alumno.

2.2 Planteamiento y Justificación

Un joven que llega a las aulas de bachillerato ha pasado por lo menos diez años en espacios escolares estructurados bajo las mismas dinámicas de enseñanza-aprendizaje, con contenidos repetitivos y sujetos a la relevancia temática jerarquizada en la planeación de un docente. Dicha programación, muchas veces determinada por los directivos o comités de un colegio, que han decidido previamente cuáles serán las prioridades de un curso, en función de los estándares educativos internacionales. Tal situación, como se ha mencionado con anterioridad, marca pautas de enseñanza completamente alineadas a las exigencias del mercado laboral predominante, es decir, responden a las dinámicas neoliberales.

Pocas veces, por no decir nulas, se pregunta a los alumnos sobre sus intereses formativos, en este sentido, es lógico se presenten con renuencias en aquellas asignaturas que ya sea por una mala experiencia en el pasado o en la actualidad, les ha llevado a enfrentarla con apatía o desmotivación. Recordemos que sin interés no hay aprendizaje. Casi en ningún sistema educativo se pregunta a los alumnos que quieren ver en cada clase, esto ocurre sólo en algunos modelos abiertos como el Montessori, sin embargo, este sistema no cubre hasta el bachillerato.

Aunado a ello, los espacios escolares se han convertido en lugares cerrados al exterior, es decir, las escuelas son inmuebles con grandes bardas y accesos controlados, bajo ambientes tediosos producto de horarios estrictos y reglas de comportamiento rigurosas, por lo menos en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se cuenta con la figura de prefecto encargado de guardar el orden de los estudiantes. Además, los alumnos deben cubrir dentro de las aulas alrededor de seis horas de clases, y cuya prioridad está en los

contenidos temáticos, sin dar oportunidad para vivenciar los afectos inherentes al ser humano.

Hemos convertido a la escuela en un espacio de obligación social, con rigurosa asistencia a las aulas escolarizadas desde los primeros años de edad; convencidos como sociedad de que en las instituciones educativas se formarán en todos los aspectos a niños y jóvenes, en donde la familia delega parte de la responsabilidad, quizá por la idea de que la escuela es el mejor lugar para mantenerlos ocupados, mientras los adultos nos movemos al espacio laboral durante horas, tal separación parece consecuencias de un sistema económico que nos ha llevado a trabajar más para acceder a los elementos básicos de subsistencia en detrimento de la convivencia. “Un mundo en donde el pensamiento occidental dominante continúa sustentándose en posturas pluralistas y polarizadas: el cuerpo, la mente, sus órganos y emociones se ven de forma desarticulada, tanto en su naturaleza como en sus manifestaciones, por lo tanto, lo emocional se distingue de lo intelectual y son estudiados por métodos distintos [...] y se llega a creer que la triada docente-alumno-conocimiento es una representación neutral de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Durán, 2012, p. 20).

Aunado a ello, los educadores, con el afán de alcanzar las mejores notas en las evaluaciones, hemos demeritado a las emociones, sustentando los logros educativos en la memorización. Repetir las dinámicas educativas implementadas desde siglos atrás, sin cuestionarnos y lanzarnos continuamente a la reflexión, ha dejado a los educadores con pocas herramientas para poder exigir a los alumnos que generen nuevas ideas, lo que si se ha logrado es truncar la creatividad por estar ansiosos de cubrir la programación de un curso. Por lo anterior, resulta pertinente contar con programas flexibles y que favorezcan el seguimiento a las necesidades de los alumnos, si bien en la ENP ya existen, recae en el docente la responsabilidad de cómo maneja las posibilidades que le ofrece esta apertura. En los planteles de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se favorece la libertad de cátedra, lo cual resulta una conveniente oportunidad para la innovación pedagógica, aun cuando se utilicen programas de estudio oficiales, empero, el profesorado debe asumir con ética y responsabilidad esta posibilidad, buscando siempre la mejora constante de su práctica en favor del aprendizaje de los alumnos.

Debemos considerar que, el docente ha sido y seguirá siendo una figura trascendental en el sistema educativo, sin importar cuanto se modifiquen los mapas curriculares o las nuevas

políticas educativas implementadas, son los profesores en los que recae la verdadera transformación, pues en sus manos está la operatividad de los programas de estudio. Para el alumno, el profesorado aún mantiene un alto grado de influencia sobre su percepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que determinan sus decisiones personales y que van más allá de las instalaciones escolares. El docente frente a grupo es un referente profesional y personal. De aquí la relevancia en que los maestros frente a grupo reflexionen en su actuar cotidiano revalorando el papel que juegan en la sociedad actual, y en este ámbito de competencias laborales y estándares internacionales, reconozcan sus fortalezas y debilidades para motivarse a sí mismos y reflejar una buena autoestima, esto puede permitirle una renovación e innovación de estrategias pedagógicas, que converjan con los lineamientos del sistema educativo, pero que también fomenten el inter-aprendizaje de la relación constante en el aula entre alumno y maestro, porque este cambio didáctico puede romper las reticencias con que llegan los alumnos al aula producto de su pasado formativo.

Tener disposición al inter-aprendizaje favorece la empatía y permite una constante comunicación entre los actores del espacio áulico, lo que lleva a una natural retroalimentación afectiva, generando mayor confianza para el desenvolvimiento, y esto le dará al docente mayores herramientas para identificar las necesidades particulares del grupo y de los individuos que lo conforman, generando una colectividad que aprende en un ambiente confiable, con seguridad, dialogo, responsabilidad y por tanto, sentido de pertenencia, esto sin duda otorga a los estudiantes habilidades de sociabilización invaluable para la vida.

Esto es justo la dinámica que se propone con las aulas socio-afectivas, porque las relaciones de aprendizaje basadas en la afectividad permiten reconocer las habilidades de cada miembro del grupo, apreciando la diversidad de ideas, lo cual contribuye al pleno desarrollo de la identidad de cada joven, dado que en un espacio confortable es mucho más sencillo estimular la creatividad no solo en la resolución de problemas de aprendizaje sino en la construcción de proyectos éticos de vida (Tobón, 2010), de generar este tipo de espacios escolares más agradables es posible incidir en la disminución de la deserción escolar. Al menos en aquellos factores asociados con desinterés o desmotivación.

El siguiente esquema expresa en breve, lo mencionado hasta el momento, y concentra los elementos que enmarcan el desarrollo de esta investigación, destacando la relevancia de la afectividad en la innovación pedagógica.

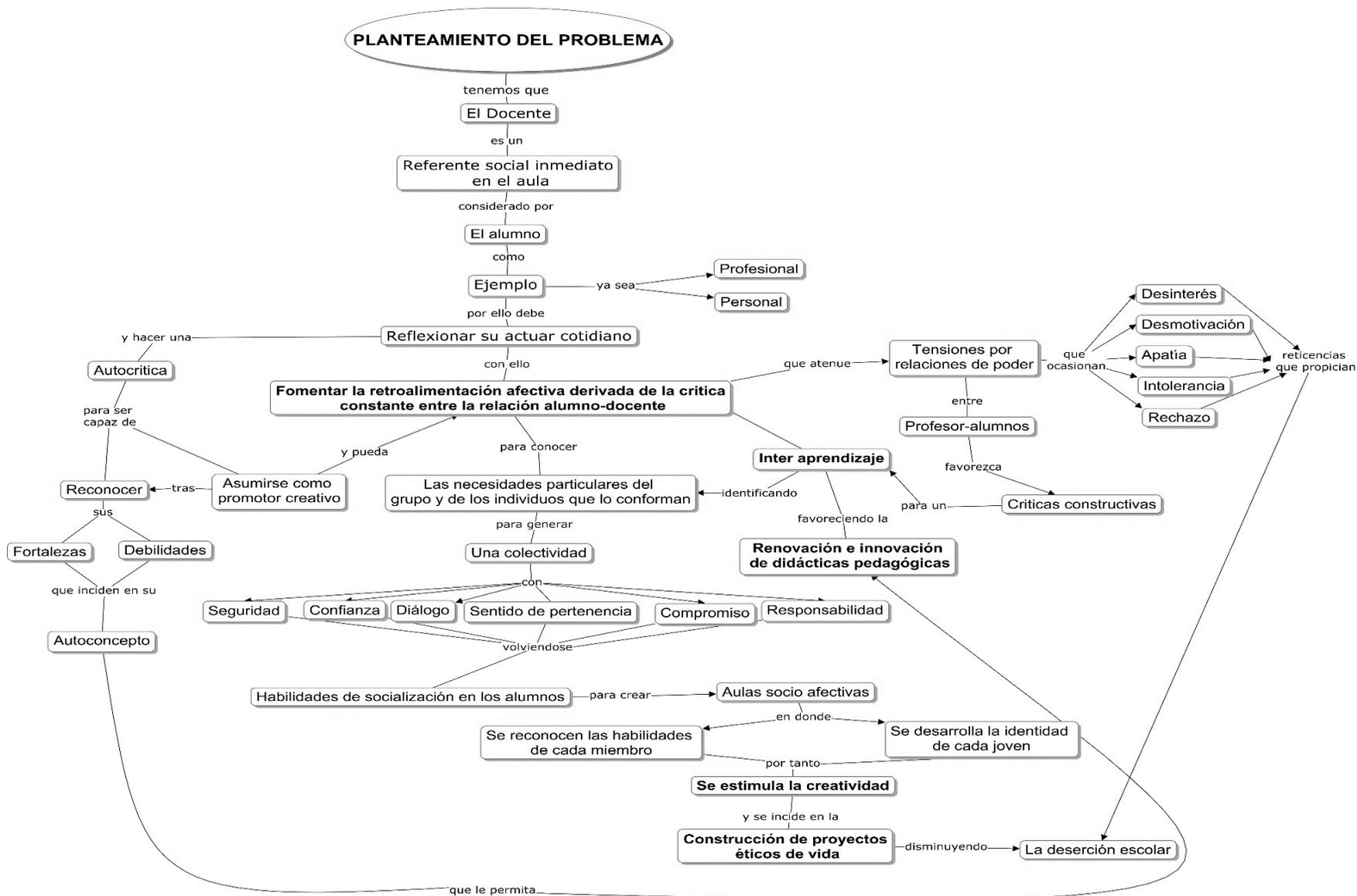


Figura 2. Esquema del planteamiento del problema de investigación. Elaborado en CMap Tools.

Vale precisar porque es necesario plantear estrategias didácticas que consideren a las afectividades como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos arrojados por la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS), reflejan que cerca del 15% de los estudiantes que ingresan al nivel medio superior no concluyen el bachillerato, sin embargo, en la Ciudad de México la tasa de deserción en este nivel educativo asciende al 18% (Secretaría de Educación Pública, 2012).³ Si bien, dentro de los principales motivos de deserción escolar son las cuestiones vinculadas a factores económicos, en dicha encuesta, el 32.3 % de los desertores participantes, respondieron que uno de los motivos por el cual abandonaron la escuela en el bachillerato está asociado a cuestiones socio-emocionales como: desinterés en las materias, el desacuerdo con las reglas y la falta de sentido de pertenencia (Secretaría de Educación Pública, 2012, p. 50).

Es aquí donde la retroalimentación afectiva juega un papel importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues no sólo implica comentar los logros académicos sino interesarse en la parte afectiva de los alumnos, favoreciendo ambientes educativos confortables en donde se sientan en confianza para comunicar sus dudas académicas, pero también, expresar vivencias personales y emocionales que están afectando su interés y desempeño escolar.

En este sentido, el profesor juega un papel fundamental en la motivación al alumno; dado que por su convivencia cotidiana puede identificar con mayor facilidad los intereses de los estudiantes, logrando integrarlos al grupo para generar sentido de pertenencia y con ello incidir positivamente en las decisiones que determinaran el futuro de cada joven, una de ellas, continuar sus estudios. Resulta adecuado señalar y retomando nuevamente los resultados arrojados por la ENDEMS, del personal educativo en los planteles, los desertores entrevistados mencionaron que es el profesor a quien más confianza tenían para acercarse a contarle sus problemas en la escuela (45.9%), superando con más de cinco puntos porcentuales a figuras como el director o el orientador⁴.

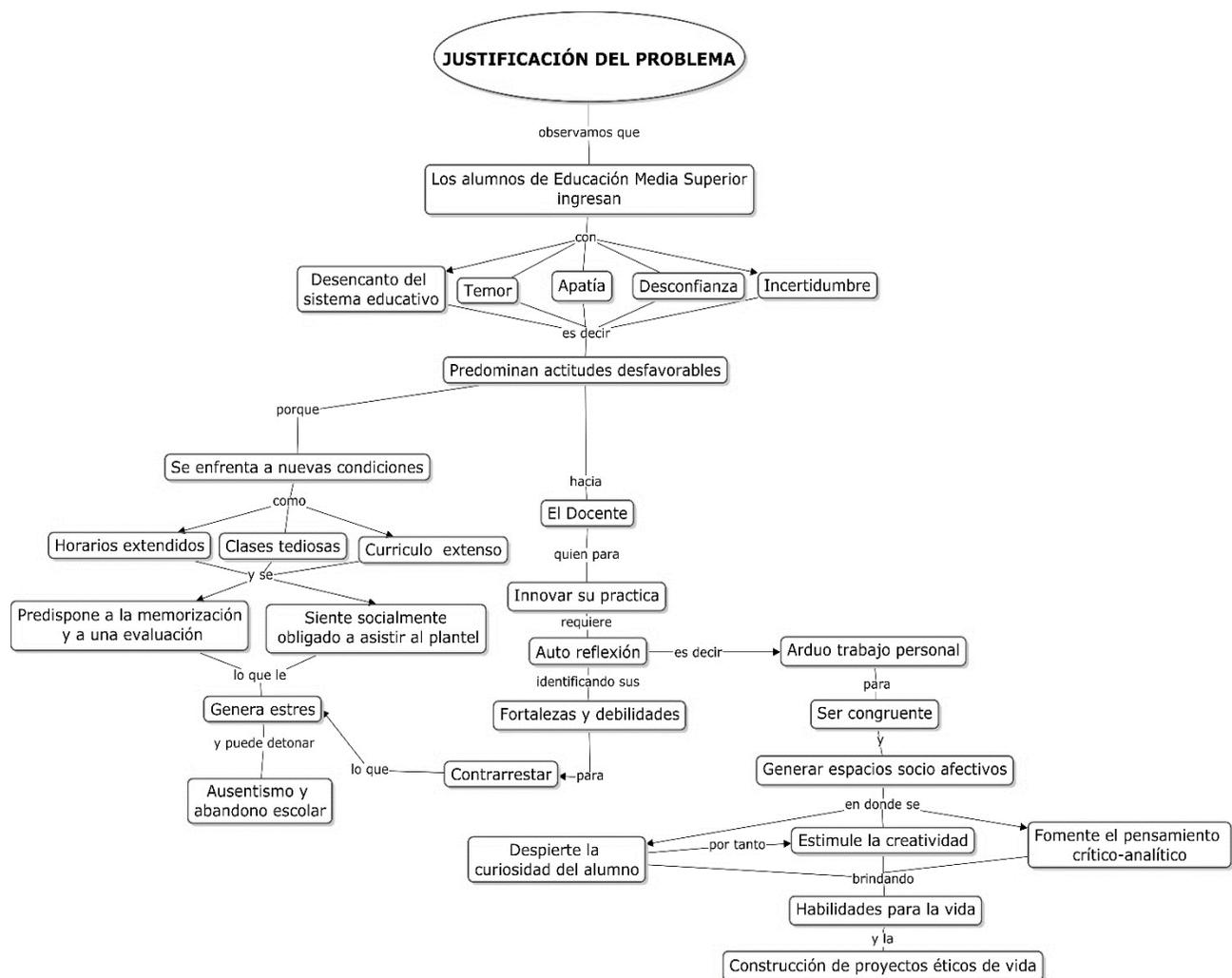
³ Es de precisar que, al momento de realizar esta investigación no se encontró información sobre deserción escolar en los planteles de la ENP, siendo uno de los motivos que en la UNAM no se considera el abandono escolar definitivo, sino que se aplica de acuerdo al Reglamento General de inscripciones, la suspensión temporal, por ello, se usa como referencia la información disponible para otros subsistemas de bachillerato.

⁴ La ENDEMS en cuanto a seguridad para platicar de los problemas escolares, esta encuesta mostró la siguiente distribución de porcentajes de confianza hacia las diferentes figuras educativas con las que interactúa: Docentes 45.9%, Directivos 37.8% y Orientadores 39.8%. (SEP,2012).

Lo cual deja claro que son los maestros frente a grupo quienes a través de sus clases y sus estrategias didácticas no sólo impactan en los aprendizajes de contenidos temáticos, sino que también afectan las percepciones de los alumnos del entorno académico e influyen en decisiones importantes como el abandono escolar.

Si procuramos que nuestras prácticas docentes fomenten el aprendizaje a través de estrategias que muevan emociones, sensibilizamos a los alumnos, conectándolos con sus verdaderos intereses, les damos sentido de pertenencia, y, por tanto, mayor seguridad en la toma de decisiones.

La pretensión de este trabajo es aportar algunas herramientas para la transformación educativa con miras a atender las causas de fondo, considerando a las reticencias del alumno, como una cuestión multifactorial que puede disiparse por medio de estrategias



didácticas sustentadas en la retroalimentación afectiva. El siguiente esquema muestra los retos a vencer en este proceso.

Figura 3. Esquema de la justificación del problema de investigación. Elaborado en CMap Tools.

Los desafíos educativos del bachillerato son claros, empero, consideramos que innovar la didáctica en las clases y contemplar las emociones se convierte en una herramienta significativa del profesorado para coadyuvar a motivar a los estudiantes, fomentar su creatividad y también reducir el abandono escolar. Adentrarse al mundo de las afectividades y ponerlas en juego en el espacio áulico no es una tarea sencilla, pero en un mundo de competencias es sumamente necesario.

Implementar actividades que contemplen afectividades y que fomenten el inter-aprendizaje requiere reflexionar los alcances y las limitaciones que cada asignatura permite, sin embargo, todo tema puede ligarse con algún aspecto emotivo, sólo hay que saber ubicarlo y contextualizarlo.

En bachillerato se forma no sólo para el mercado laboral o estudios universitarios, sino que se acompaña a los adolescentes en la consolidación de su identidad y se fomentan en cada estudiante habilidades sociales que le servirán durante toda su vida. En la ENP, el modelo educativo desarrollado se centra justo en esas enseñanzas para la vida, brindando a los alumnos conocimientos generales que amplíen la perspectiva del, y le den herramientas para continuar su trayectoria académica. Como docentes vale la pena el esfuerzo por empaparnos de estrategias socio-afectivas para impulsar a los jóvenes a desarrollar su potencial creativo, y reducir la deserción a situaciones personales o familiares muy específicas y fuera de nuestro alcance. Pero que aquellos alumnos que no continúen sus estudios a nivel universitario, lo hagan dotados de herramientas no sólo académicas sino personales, y seguros de que pueden canalizar sus intereses para contribuir al bienestar social.

Al llegar a este punto puedo notarse que el desarrollo de esta investigación requería abordar diversas temáticas como el contexto de la educación en tiempos de globalización y competencias, -o en el caso de la ENP desarrollo de habilidades-, los estándares internacionales del logro educativo, la escuela como un espacio fundamental de la vida de los alumnos, las emociones y su impacto en el aprendizaje y finalmente, la viabilidad de estrategias que incluyeran la retroalimentación afectiva para abordar temáticas de Ciencias Sociales.

Por consiguiente, se realizó un arduo trabajo de estructuración metodológica y tras las tres Practicas frente a grupo, los tópicos que convergen en este proyecto se definieron en cinco capítulos:

El Primer Capítulo, titulado *El contexto educativo de la competencia y la individualización*, nos muestra un panorama general de los estragos de un sistema educativo impuesto por culturas dominantes y bajo estándares internacionales sustentados en lo que hoy en día se denomina calidad educativa. Guiando nuestra mirada docente hacia la consideración de pedagogías alternativas.

Referente a la escuela como un espacio de sociabilización, nos encontramos en el Segundo Capitulo *El espacio que llamamos escuela y sus principales actores: Docentes y Alumnos*, un análisis de la perspectiva de estos sujetos de interacción, en un espacio que determina gran parte de sus actividades; en este apartado se rescatan a través de sus testimonios las concepciones del entorno escolar y las afectividades en las aulas de bachillerato, en específico, de la interacción en la ENP.

En el Tercer Capítulo llamado *Entre el aprendizaje y las competencias: Los afectos*, podemos encontrar la relevancia de considerar como eje conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje a las afectividades y emociones, dado que estas son inherentes al ser humano y pueden contribuir favorablemente al fomento de la creatividad de alumnos y del profesorado.

Después de contextualizar la temática e identificar las necesidades de docentes y alumnos, el Capítulo Cuatro *De la metodología a la realidad. Aplicabilidad de los conceptos en la secuencia didáctica para las prácticas docentes frente a grupo*; describe la metodología usada en la investigación para el desarrollo de las practicas frente a grupo, la recolección de información y los métodos para la aplicación de la estrategia didáctica propuesta. En este apartado, destaca el trabajo metodológico realizado para la clasificación y análisis de la información cualitativa, que reconoce la validez e importancia de las descripciones etnográficas, conversaciones informales con docentes y las opiniones de los alumnos, ello, para concretar instrumentos de investigación con datos cuantificables.

Finalmente, el Quinto Capítulo *Estrategias Didácticas en el aula a través de Retroalimentación afectiva para fomentar la creatividad de los alumnos en clases de Ciencias Sociales*, recopila la labor durante la segunda y tercera prácticas, en las cuales

se implementó la propuesta didáctica a lo largo de todo un ciclo escolar de la ENP, en la asignatura de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. En este apartado, se muestra la forma en que se alinearon las afectividades a los contenidos temáticos, las actividades seleccionadas, la integración de las cartas descriptivas para cada sesión hasta consolidar una secuencia para el desarrollo del potencial creativo de los alumnos, y por supuesto se encuentran los resultados obtenidos a través de esta estrategia docente.

En resumen, el trabajo presenta una alternativa ante la desmotivación que frecuentemente notamos en los alumnos de bachillerato; mostrando el impacto de transformar las aulas en espacios socio-afectivos, a través de actividades sustentadas en una retroalimentación afectiva, en donde, se estimula la creatividad, se cautiva el interés de los alumnos en favor del aprendizaje, y en tanto, se contribuye a la toma de decisiones respecto al futuro académico, personal y laboral de los jóvenes en bachillerato.

CAPÍTULO 1

EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA COMPETENCIA Y LA INDIVIDUALIZACIÓN

Podía razonar, podía leer [...] podía sumar la cuenta; su cerebro se encontraba en perfecto estado; seguramente el mundo tenía la culpa de que no pudiera sentir.

Virginia Woolf (2003)

El contexto socio-cultural en que nos desenvolvemos constriñe y determina nuestras formas de actuar y de sentir, orientando nuestras acciones hacia formas de sociabilización predominantes y previamente establecidas. Las aulas escolares son espacios que reflejan esas pautas de interacción social en que se desenvuelve la realidad local, nacional y mundial.

Vivimos en un mundo globalizado. Esta globalización bajo una perspectiva neocapitalista⁵, ha alcanzado todas las esferas sociales, permeando no sólo el ámbito económico sino también el desarrollo de los procesos políticos y culturales, es evidente que nos enfrentamos a un momento histórico-social en donde no sólo se intercambian mercancías, sino también tecnología, ideas y pautas de comportamiento. No en vano sociólogos como Bauman (2002), Giddens (1999) o Ianni (1999), señalan a la globalización como uno de los procesos capitalistas que mayores transformaciones han traído a la sociedad internacional, y que llevaron no sólo a una exhaustiva división del trabajo sino que agudizaron las desigualdades socio-económicas, consecuencia de la concentración de poder en países hegemónicos quienes deciden las estrategias internacionales de desarrollo económico, es decir, toman las decisiones a las que responden los países periféricos o en vías de desarrollo.

En esta etapa de la realidad actual, se observa una clara disolución del viejo entramado social hacia un estrecho vínculo con el dinero, en términos de Bauman (2004) vivimos en una Modernidad Líquida, en consecuencia, nos enfrentamos a emociones efímeras, y a una

⁵ De acuerdo con Paul Gee (2002), el capitalismo se distingue del neocapitalismo por la estructura de los sistemas, en este último (neocapitalismo), no existen jerarquías autoritarias, el poder se distribuye en todo el sistema y es flexible para adaptarse al exterior, de ello, que les denomine como sistemas distribuidos.

constante angustia para adaptarse a lo nuevo e intensamente cambiante, los individuos realizamos acciones que responden al mundo de afuera y que poco corresponden a reflexiones sobre nuestros propios intereses, incluidas nuestras emociones; estamos sujetos a sentir que debemos compararnos con el otro, no solo a nivel local sino mundial nos medimos con estereotipos que observamos en medios como la televisión; en este sentido, sentirse satisfecho parece un acontecimiento inalcanzable.

En un breve recuento y para entender este proceso, vale remontarnos a la etapa tras las guerras mundiales, justo en ese momento histórico en que emergen los llamados nuevos Estados nacionales, con una economía capitalista más sólida y un sistema político más fuerte cimentado en constituciones y parlamentos; es decir, el periodo en donde la burguesía se adapta y retoma el poder político-económico, y con las banderas de igualdad y libertad en 1945 se creó la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuya aportación fundamental fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada en 1946 y aceptada en 1948 por la comunidad internacional; y que establecerá a la educación de calidad como una de las premisas centrales, surgiendo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que influirán significativamente en estrategias mundiales a seguir en materia educativa.

Este evento es relevante porque los países miembros de la ONU, atenderán dichas acciones internacionales junto con las estrategias políticas y económicas necesarias para implementarlas, todas ellas afines al modelo neoliberal.

Tales estrategias de defensa de la soberanía de los estados-nación, trajeron como consecuencia mecanismos de control y dominio, y a través de postulados internacionales se legitimaron y se estableció un modo de vida ideal, posible sólo bajo las leyes del mercado capitalista, por tanto, aquellas ideas que contradigan tal sistema se observan como amenazas, y justificadamente, bajo la lógica de mantener el orden público, se reprimen y controlan a través de la fuerza militar o policiaca.

Dichas prácticas de control tienden a generar un miedo colectivo, pero son aceptadas pues se han instalado en el imaginario social como únicas formas de mantener la estabilidad política y económica.

Aunado a ello, la exposición constante de la población mundial a estándares sociales en la publicidad comercial que impone una ideología, el manejo controlado de la información en medios de comunicación y la pretensión del control por los recursos bio-culturales, ha encaminado a una práctica gubernamental internacional ejecutora de políticas que reflejan una severa crisis emocional mundial. Al respecto, Goleman expresa que “vivimos en una época en la que el tejido de la sociedad parece deshacerse a una velocidad cada vez mayor, en la que el egoísmo, la violencia y la ruindad espiritual parecen corromper la calidad de nuestra vida comunitaria” (Goleman, 2003, p.16).

Reflejo de ello es que las guerras en el contexto internacional no han cesado y el origen de los conflictos suelen ser la imposición de la práctica política-económica implementada por los neoliberales o burgueses contemporáneos hacia otras formas y prácticas ideológicas.

Bajo este escenario se puede observar que las relaciones sociales están sujetas a un deseo de costo-beneficio, nuestros intereses personales fluyen a la par del capital global, hemos transitado hacia una cultura de consumo en donde la exigencia se concentra en obtener beneficios inmediatos. Nos hemos convertido en *homos economicus* y *homos consumens* (Bauman, 2004), y “nuestras relaciones personales han quedado sujetas al impacto del éxito, por la cantidad acumulada” (Bauman, 2003, p. 28). Somos sujetos en constante escrutinio, insatisfechos, estresados, con una abrumante ansiedad por obtener beneficios inmediatos incluso de cuestiones tan intangibles e incontrolables como las emociones. Estamos deseosos por alcanzar la felicidad, que en nuestro contexto actual va relacionada con una vida llena de éxitos, sobre todo los económicos, cumpliendo uno a uno los estereotipos, esa búsqueda de bienestar tan antigua como lo planteaba Aristóteles (s. f.), la hemos llevado de lo ético a lo material.

La impetuosa necesidad por encajar en el mundo actual, nos presiona, y angustia; sin embargo, ese estrés y frustración personal por un estado de continua competencia con el otro, se ha convertido en una mercancía, la búsqueda de felicidad que debería ser una responsabilidad ética personal mediada por la autorreflexión (Aristóteles, s.f.) ha sido aprovechada por el mercado convirtiendo en negocio redituable el acompañamiento de especialistas de las emociones para cumplir metas personales.

Detenerse a analizar los sistemas afectivos que la sociedad actual ha conformado, permitirá reducir las crisis emocionales colectivas, y puede fomentar la responsabilidad de cada individuo por su manera de enfrentarse a los afectos que le rodean y que su entorno le

provoca, esto por supuesto contribuye al bien común, ya en su momento Rosaldo (1989) planteaba la relevancia de la fuerza cultural de las emociones, para cohesionar y generar cambios en la sociedad.

Como se planteaba al inicio, el sistema educativo actual está alineado hacia políticas internacionales que buscan obtener productos útiles o deseables, en este caso, egresados con habilidades y conocimientos suficientes para el mercado laboral, de esta forma la educación se vuelve excluyente a través de pruebas homologadas, con modelos a seguir y estándares por alcanzar.

En las escuelas estamos formando sujetos bajo sistemas afectivos que responden a una constante competitividad, donde los sentimientos son “modas” del mercado global. “Lo que se nombra —incluso los sentimientos más secretos, personales e íntimos— sólo es adecuadamente nombrado si los nombres elegidos circulan públicamente, si pertenecen al lenguaje compartido y público y son comprendidos por las personas que se comunican a través de él” (Bauman, 2004, p. 74).

Sabemos que no sólo la escuela es la institución en donde se forman niños y jóvenes, la familia juega un papel importante en esta tarea, sin embargo, docentes y alumnos pasamos por lo menos cuatro horas diarias en las aulas escolares, en nivel primaria; más si nos detenemos en el bachillerato son entre seis y ocho horas cada día, más allá del tiempo de permanencia, el impacto de las dinámicas sociales generadas en las escuelas trasciende en la vida de los estudiantes.

Docentes y alumnos nos desenvolvemos bajo tensiones afectivas que se viven en la realidad actual, estamos permeados de las crisis emocionales mundiales, y expresamos la propia asimilación de esas emociones en la convivencia del día a día, lógicamente el aprendizaje se ve influenciado por estos escenarios afectivos, generando ambientes escolares favorecedores o desmotivadores.

Detenernos en las afectividades suscitadas en el aula, brinda la posibilidad de plantear nuevos escenarios, y con ellos dar a los actores escolares opciones para salir de esas crisis emocionales que permean las aulas e impactan negativamente en los procesos de enseñanza aprendizaje. La meta de re-direccionar nuestro camino como sociedad global, transitando hacia una educación mucho más humana, es favorecer un desarrollo integral de mente, cuerpo y corazón.

Hemos considerado hasta este punto el entramado neocapitalista que conduce hacia la competitividad, pero ¿Cuál es entonces la posición de los niños y jóvenes en este contexto donde el sistema económico capitalista determina las relaciones económicas, políticas e influye en gran medida en las relaciones sociales y culturales?

Si consideramos que los acuerdos internacionales establecen las líneas estratégicas con las cuales se elaboran los currículos escolares, notaremos una severa tendencia hacia la tecnificación que dependerá de la cambiante demanda del mercado laboral.

La intención de la educación formal tanto en la Escuela Nacional Preparatoria como en los diferentes subsistemas de educación media superior, y sin importar si son públicos o privados, en general, es fortalecer las habilidades y competencias para la vida, lo real es que el sistema educativo tiene una fuerte tendencia a proporcionar las herramientas suficientes que logren insertar con el mayor éxito posible a los jóvenes en la vida laboral, sin embargo, en muchas ocasiones la oferta educativa se inclina hacia disciplinas académicas a las que se les otorga preferencia, regularmente manifiesto por la remuneración económica y como respuesta a las necesidades del mercado neoliberal. Si observamos los mapas curriculares escolares, notaremos que poco figuran las emociones, limitándose a tutorías o asesorías específicas a alumnos conflictivos o con bajo desempeño.

El polémico economista John Maynard Keynes sostenía que “la educación era una inculcación de hábitos necesarios para forjar capital humano, para lograrlo se necesitaba la consolidación de un nuevo campo en la ciencia económica: la economía de la educación” (Martínez, 1997, p. 6).

Asimismo, la educación se ha vuelto un negocio e inversión de capital privado, diferenciando enormemente los cursos impartidos en las escuelas públicas y en los colegios de paga, cuya bolsa de empleo de estos últimos, tiene vínculos con empresas de renombre, volviendo el acceso a la educación de paga un espacio cerrado de difícil acceso para los de menor ingreso económico. En resumen, se compite desde la desigualdad.

De esta forma, la educación se mira como un medio de tecnificación y cualificación de mano de obra, un ejemplo es que hoy en día las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a México se enfocan en preparar a los estudiantes para el mercado laboral través de la educación vocacional y técnica (EVT), y de programas basados en el trabajo. (OECD, 2015, p. 34).

Bajo este contexto y en plena adolescencia, es justo cuando los jóvenes cursan el bachillerato, y también es la etapa en la cual se enfrentan a la decisión de elegir una profesión, esta elección determinará su futuro laboral, pero también tendrá efectos en su vida personal, la influencia de las opiniones externas en tal decisión es evidentemente, y todas ellas permeadas por las prácticas del comercio internacional.

Si tomamos en cuenta que la escuela como espacio de convivencia es un referente socio-emocional que determina muchas de nuestras pautas de comportamiento; resulta en estas circunstancias imprescindible motivar a los jóvenes para que reflexionen los efectos del sistema político y económico actual sobre las relaciones sociales y la cultura en la que se desenvuelven, así como también fomentar su análisis sobre los contextos locales más que internacionales, con el fin de identificar necesidades reales en su entorno inmediato, tal vinculación, es posible que despierte en ellos un fuerte interés por contribuir proponiendo estrategias que mejoren dichas prácticas, de tal forma que la elección de su profesión resulte gratificante más allá del aspecto económico.

La transformación de las estrategias didácticas es un factor crucial para fomentar la creatividad, innovación e ímpetu propios de la juventud. Casi sin darnos cuenta los docentes solemos transferir el deseo por obtener una posición económica alta como finalidad de la educación, aquellos jóvenes que se detienen a analizar y manifestar su adhesión a posiciones alternativas, no sólo en la escuela sino por gran parte de la sociedad son vistos como amenaza, porque los cambios que proponen generarán caos, así el Estado valiéndose de estrategias ya sean directas mediante el ejército o la policía, o indirectas como el uso de los medios de comunicación masivos; apunta como agresivas estas expresiones juveniles porque -desde dicha perspectiva-, trasgreden al orden público, y entonces implementa legítimamente acciones de control, aunque estas impliquen desmedida violencia.

Lo anterior se ha mencionado porque un sistema con bases que generaron guerras mundiales, Estados-nación que se comprometieron a defender los Derechos Humanos Universales y cuyas estrategias de orden público desatan fuertes olas de violencia, desplazamientos y desapariciones forzadas, una ideología que ha disminuido la riqueza cultural, que limita la innovación de ideas, controla los cuestionamientos y explota de forma desmedida la riqueza

natural, es sin duda un tema de análisis y reflexión para los adolescentes, y vale traer al debate, para conocer hasta donde el sistema político - económico constriñe y encauza nuestras acciones cotidianas y si sus estrategias nos conducen realmente hacia un bienestar común.

Con este fin, las asignaturas de Ciencias Sociales impartidas en bachillerato, por su contenido temático, son espacios afables para la reflexión y análisis del entorno.

Si, además, consideramos en el aula las afectividades que se derivan de la convivencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible implicar a los alumnos para que sientan el entorno inmediato y el lejano, concordando con Marina (2016) en que la vida sentimental es imprescindible para generar cambios en el sistema educativo y esa reflexión de las afecciones que nos genera el mundo actual, es punto de partida para transitar hacia entornos más benéficos.

No podemos pasar por alto que la globalización de la educación, ha traído amplias disparidades en los logros alcanzados por las diferentes Naciones, lejos de reflejar las experiencias educativas que han tenido éxito en otras regiones, ha evidenciado las deficiencias de los sistemas educativos y ha incrementado el interés por asumir pautas de comportamiento o valores propios de aquellos países en donde se han obtenido mejores resultados en cuanto al logro académico de los estudiantes. Sin embargo, debemos considerar lo siguiente: ¿Quiénes determinan dichos parámetros internacionales? y ¿A quién favorece cubrir esos estándares?

Como se mencionó al inicio de este apartado, todo parece indicar que se ha pensado en beneficio de la economía global, para Gee (2012) esto se considera el alineamiento de la educación con el Neocapitalismo; ya que, lógicamente hay naciones hegemónicas que influyen en tales decisiones y marcan el camino en favor de sus intereses, lo cual refleja que las leyes y demandas del mercado han impregnado en su totalidad los modelos de actuación del sistema educativo.

Según Taylor Gatto (2007) la escolarización obligatoria fomentada en las escuelas ha servido como medio de estructuración social en aras de la eficiencia social, es decir, para garantizar una sociedad dirigida y ordenada con claros tintes de mercantilismo, en sus palabras: "Si no estuviera todo el mundo sobre ruedas nuestro modelo económico sería imposible, por tanto, todo el mundo lo está, a pesar del cociente intelectual.". (Gatto, 2007, p. 26).

Más allá de compaginar con su teoría de la conspiración, un hecho es que la alineación de las escuelas con el trabajo basado en la teoría capitalista de la eficacia y la eficiencia (más y mejores resultados, con el menor uso de recursos), es clara y se acentúa en el bachillerato.

La postura de organismos internacionales es muy clara para el sector educativo, fomentando una total alineación de la educación a las exigencias de mercado laboral del actual capitalismo, donde se requiere una mayor tecnificación y conocimientos con enfoque de mercado; basta acercarse a las últimas recomendaciones realizadas a México por la OCDE (2015, 2017), en donde se señala puntualmente que las políticas educativas deben ajustarse a un mercado laboral que se centre en el desarrollo económico.

Ya desde la década de los años 90 autores como Herlinda Suárez (1993), vislumbraban que la modernización educativa en México conlleva una individualización que obliga a los sujetos a adquirir más conocimientos para competir en el mercado laboral.

La modernización educativa no es algo nuevo, lo que se evidencia año con año es el ímpetu por que la educación este acorde a las exigencias del mercado laboral capitalista, en donde la competencia se vuelve un valor social fundamental del sistema educativo, planteado por las autoridades internacionales como la única vía para mejorar la productividad y la calidad.

La mayor alineación del sector educativo a las transformaciones mundiales se refleja en la exigencia de una mano de obra calificada con conocimientos generales y especializados, mayor eficiencia y eficacia, y mayor aprovechamiento de recursos tecnológicos.

Estamos entonces, docentes y alumnos en el marco de un sistema educativo que responde a estándares internacionales, sustentados en la competitividad, cuyas habilidades se determinan con base en las exigencias del mercado.

Bajo esta dinámica los docentes hemos aprendido a enseñar y los alumnos han tratado de aprender; desarrollándonos con programas educativos incuestionables que nos indican que hacer y cómo hacerlo, casi sin posibilidades de reflexionar como nos sentimos con eso que enseñamos y con lo que aprendemos.

Para revertir los efectos de la educación, hasta el momento impulsada en las últimas décadas, se han retomado los conceptos de calidad educativa y desarrollo integral, para ello se han utilizado diversos indicadores y comparativos, uno de los principales ha sido el

de cobertura, centrando varios esfuerzos en ello; pero, ¿realmente han mejorado las condiciones educativas?

De acuerdo con las cifras presentadas por la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) dependiente de la Secretaría de Educación Pública (2016), para el ciclo escolar 2016-2017 se alcanzó en el nivel medio superior una cobertura del 77.8% respecto a la población de 15 a 18 años, lo cual representa 6.3 puntos porcentuales más que en el ciclo 2014-2015. Sin embargo, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (Secretaría de Educación Pública, 2012) se contempla que, alrededor del 8% de los alumnos que ingresaron a primaria en una generación, son los que logran concluir el bachillerato. Estas cifras sin duda nos indican que en la trayectoria académica de los estudiantes se presentan una gran variedad de factores que ocasionan su deserción, por su carácter multifactorial no se han logrado atender por las autoridades educativas mexicanas, pareciera que de momento el incremento en la cobertura ha sido suficiente para responder a los requerimientos internacionales.

Vale la pena mencionar que el énfasis en las políticas públicas se concentra en la atención a la primera infancia, de ello que las propuestas hacia el bachillerato resulten de mucho valor en el ámbito educativo.

1.1 ¿A dónde nos lleva la calidad educativa?

En las últimas décadas la noción de calidad ha predominado en los discursos mundiales; entre sus implicaciones encontramos la promoción de reformas a los sistemas educativos, impulsadas desde distintas organizaciones internacionales como UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y la OCDE.

Dichas recomendaciones emitidas en diferentes documentos se han acatado y desarrolladas a través de políticas públicas por los Gobiernos de los diversos países interesados en participar en los procesos políticos y económicos internacionales.

México no es la excepción, son dos los sucesos que marcan claramente su incorporación a esta trama: la firma del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y su ingreso como miembro de la OCDE, ambos ocurridos en 1994.

Desde entonces, nos encontramos bajo la rigurosa mirada internacional que constantemente manifiesta las estrategias a realizar para alcanzar los estándares internacionales en educación.

La calidad educativa implica, según la UNESCO (2005), dos vertientes: el desarrollo cognitivo y el desarrollo afectivo y creativo de los estudiantes, lo cual puede traducirse en el desarrollo integral, que conlleva a potencializar las competencias genéricas y disciplinares de los alumnos, es decir, al concluir su formación escolarizada, deben contar con conocimientos cognitivos y ciertas habilidades sociales que les permitan la resolución de problemas en la vida cotidiana⁶, pero también que les doten de aptitudes para desenvolverse eficazmente en el contexto laboral. De esta manera, los planes y programas de estudio de todos los subsistemas de educación media superior en México, contemplan dichas competencias en el perfil de egreso.

De lo anterior que el tema de la educación resalte sexenio tras sexenio como uno de los asuntos prioritarios de la agenda nacional. En la recién concluida administración (2012-2018) no es la excepción, vélgase mirar el Plan Nacional de Desarrollo que rige sus políticas gubernamentales en donde una de las cinco metas nacionales es llevar a México hacia una Educación con Calidad⁷ teniendo como indicadores la Evaluación nacional del logro académico y Eficiencia terminal.

El esfuerzo por llevar hacia la excelencia académica y verse reflejada en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) ha

⁶ La definición de competencias utilizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) es la siguiente: "Sistema de acción complejo que abarca las habilidades intelectuales, las actitudes y otros elementos no cognitivos, como motivación, valores y emociones, que son adquiridos y desarrollados por los individuos a lo largo de su vida y son indispensables para participar eficazmente en diferentes contextos sociales". (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2005, p.14).

⁷ Las cinco metas nacionales establecidas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 son: 1) México en paz, 2) México Incluyente, 3) México con educación de calidad, 4) México Próspero y; México con responsabilidad Global.

determinado que la prioridad sea mejorar los resultados en el área de matemáticas y lectura, así como apoyar la formación técnica certificada.

La calidad educativa está estrechamente ligada a la evaluación, en el Marco de Acción de Dakar Educación para Todos (UNESCO, 2000) la postura de buscar la rentabilidad social y económica de la educación básica y realizar procesos permanentes de monitoreo y evaluación, quedo más que evidenciada.

Resultado de esas acciones, cada año se publican numerosos documentos que evalúan el logro académico desde diferentes perspectivas y a través de diversos indicadores, reflejando el grado de competitividad de una nación frente a otra, esta cuantificación nos pone en una constante presión por ejecutar las actividades que nos lleven a escalar peldaños en dicha comparación, ejemplo de ello son la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés), la aplicación del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y los exámenes del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés).

“El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE [...] tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países”. (OECD, s. f.).

La realidad es que el logro educativo de los estudiantes de 15 años evaluados a través de la evaluación PISA, muestra que los jóvenes mexicanos se encuentran en los niveles elementales en cuanto a competencias matemática, lectora y de ciencias⁸.

Sin embargo, en estas pruebas no se contempla registrar los logros en cuanto competencias para la vida, a pesar de que la UNESCO (2000) en el Acuerdo de Dakar señala lo siguiente:

“Proporcionar habilidades y competencias para vivir y desarrollar una cultura del derecho, el ejercicio de la ciudadanía y la vida democrática, la paz y la no discriminación; la formación de valores cívicos y éticos; la sexualidad; la prevención de la drogadicción y alcoholismo; la preservación y cuidado del medio ambiente. La inclusión de estos aprendizajes como contenidos curriculares, transversales y/o disciplinares, constituye un desafío asociado a la nueva

⁸ Véase OCDE (2014), Resultados de PISA 2012 en Foco.

construcción curricular, al trabajo conjunto con la comunidad y al rol del profesor como modelo de las competencias para la vida". (p. 39)

El Banco Interamericano de Desarrollo (2006), es puntual al señalar a México las acciones que debe de emprender para lograr el nivel de calidad en educación, el cual se reflejará en el logro educativo de sus estudiantes; en su documento un Sexenio de Oportunidad Educativa, manifiesta la transformación político-administrativa y cultural, necesaria para alcanzar tal meta, estas sugerencias se traducen en las distintas modificaciones al sistema educativo mexicano y la Reforma Constitucional de 2013.

Pero, mientras las modificaciones en materia educativa se están implementando poco a poco, el sector empresarial ya ha determinado las nuevas exigencias laborales, trayendo al escenario formativo las habilidades denominadas como blandas y duras. Las primeras reconocidas como los conocimientos y habilidades disciplinares y técnicos de un posible empleado; las segundas referidas a las destrezas sociales y la inteligencia emocional (Universidad Esan del Perú, s.f.). En el mercado laboral actual desenvolverse óptimamente en ambas esferas es fundamental para ser considerado por el área de recursos humanos de cualquier empresa.

Tanto las modificaciones al sistema educativo como los resultados del logro académico y el exitoso perfil de egreso de los alumnos, han recaído en la profesión docente, posicionando, casi como condena, a los profesores como responsables de los logros educativos que alcancen los alumnos e incorporando más evaluaciones al escenario educativo, tal acontecimiento, más que forjar mejoras en la práctica docente, pone bajo la lupa y en un desmedido escrutinio la labor diaria del profesorado, trayendo consigo mayores preocupaciones por llenar formatos, cubrir perfiles y alcanzar estándares, que alejan a los profesores de su tarea central: atender a los alumnos en las aulas identificando las necesidades de cada grupo.

De tal forma, el profesorado se encuentra en medio de un vaivén de políticas educativas que les señala los contenidos, le marca las metas y las formas de trabajo para llegar a logros educativos de excelencia - esto de acuerdo a estándares internacionales-, pero también está expuesto a nuevas estrategias didácticas y formas diferentes de enseñanza aprendizaje que se están gestando en todo el mundo. Es en este escenario bipolar, parece que la libertad de cátedra de cada docente dentro del aula, se convierte en un factor relevante, siendo ésta juez para elegir como va a direccionar su profesión.

1.2 Binomio del sistema Educativo actual: Pedagogías dominantes vs Pedagogías Alternativas

En un mundo tan diverso es lógico tener en materia de educación formal proyectos que tienen formas distintas de concebir los procesos de enseñanza aprendizaje, hoy en día se puede hablar de dos grandes bloques de alternativas educativas: las pedagogías dominantes y las pedagogías alternativas.

1.2.1 Las pedagogías dominantes

A finales del siglo XX, cuando se da por concluida la llamada Guerra Fría, y el bloque capitalista asciende sobre el comunismo, mostrando a su estructura política y económica como la única posible. Este acontecimiento es relevante pues los procesos socio-culturales comienzan a girar en torno a las relaciones económicas del mercado liberal. Así pues, Estados Unidos de América (EUA), se posiciona como el Estado-nación predominante cuyo modelo económico y también cultural se convierten en los ejemplos a seguir.

Dada la cercanía geográfica de EUA al territorio mexicano, su influencia en las configuraciones socio-culturales ha sido evidente a lo largo de la historia de nuestro país; hecho acentuado en las últimas décadas por la información transmitida a través de los medios de comunicación masivos. En este sentido, una sociedad que constantemente es asediada por modelos culturales “ideales”, perseguirá incesantemente el objetivo de imitar dichas pautas socio-culturales que la sociedad dominante le ha señalado como las metas únicas, y ello, a pesar de que dichas prácticas parezcan contraponerse a sus contextos locales.

La presión social sobre la responsabilidad del alumno por dejarse educar la expresa Gatto en el caso norteamericano: “Cada niño de Norteamérica que entra en la escuela a los cinco años está mentalmente enfermo, porque llega a la escuela con ciertas lealtades a nuestros padres fundadores, hacia nuestros representantes elegidos, hacia sus padres, hacia una creencia en un ser sobrenatural y hacia la soberanía de esta nación como una entidad separada. Depende de ustedes como profesores curar a todos estos niños enfermos creando el niño internacional del futuro”. (Gatto, 2007, p. 359).

El Estado es uno de los principales impulsores en desarrollar programas y estrategias que nos muestren más competitivos frente al mundo, en donde la productividad es una de los ejes primordiales. Luego entonces, para ser competitivos, debemos ser productivos y para ello, tenemos que adquirir tantas habilidades y competencias que nos pongan en superioridad frente a otros. Con esta secuencia, desde los diferentes sectores sociales se genera una fuerte presión sobre los individuos, señalándoles día con día los estándares sociales y estereotipos que les permitan sobrevivir en la globalidad.

Las reformas integrales de educación lanzadas durante la primer década del siglo XXI en México por el Gobierno Federal en turno precedido por Vicente Fox Quesada, se inclinaron hacia las competencias y habilidades señaladas por organismos internacionales como la OCDE, y cuya intención se concentró en llevar al país hacia los estándares internacionales, dando peso importante a los logros académicos reflejados en las pruebas como ENLACE (ahora PLANEA)⁹, EXCALE y PISA.

Lo anterior refleja claramente la estrecha relación entre el entorno y el sistema educativo mexicano, y tal como Luhmann (1999) apunta es de suma importancia observar los vínculos entre dicho binomio.

Las reformas constitucionales al Artículo Tercero realizadas en 2013 en la administración de Enrique Peña Nieto, y con Emilio Chuayffet Chemor a cargo de la Secretaría de Educación Pública, impactaron en el Sistema Educativo, ya que aseguraron el respaldo normativo correspondiente, resaltando a la competitividad como esencia del Sistema Educativo Nacional, y con la promesa de ofrecer una educación de calidad en todos los niveles y modalidades.

En principio, valdría la pena encontrar la definición puntual de lo que es la calidad educativa; y aunque no centraré esta reflexión en dicha aclaración, me parece adecuado rescatar lo referente al desarrollo integral que se menciona constantemente en el enfoque basado en competencias implementado en el Sistema Educativo en México, dado que las habilidades de sociabilización y la emotividad se pretenden fortalecer a través de actividades artísticas y /o deportivas.

⁹ Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE).

En este sentido, alumnos y docentes asumimos e introyectamos esos roles que ya están predeterminados, convirtiendo el aula en un espacio desagradable y desmotivador, tanto para el docente como para los alumnos. De lo anterior, resulta evidente que los estudiantes se presenten al salón de clases desinteresados y que tal desmotivación no sólo obstaculice su aprendizaje en el aula, sino que también limite la construcción de un proyecto ético de vida (Tobón, 2010).

Pareciera que el sistema educativo y retomando a Gutiérrez (2005), nos acercamos más al *connatus spinoziano* interpretado como una auto-conservación individual y que busca sólo la utilidad para sí mismo en detrimento del bienestar social, motivados siempre por acusas inadecuadas producto de nuestras pasiones, olvidando que [...] la felicidad individual no es posible si no existe un marco relacional (sociedad) propicio para ello, marco relacional que no depende del ente modal individual". (Gutiérrez, 2005, p. 121).

De lo anterior surge el siguiente cuestionamiento: ¿realmente estamos desde las aulas fomentando el desarrollo integral de niños y jóvenes?

Si bien, en los documentos se habla de desarrollo integral, por otro lado, nos enfrentamos actualmente al aumento de casos de discriminación, de violencia escolar, y de indiferencia ante los desastres ecológicos, lo cual nos lleva a pensar que no estamos fortaleciendo la capacidad reflexiva de los niños y jóvenes.

Como mencionaba anteriormente, el binomio sistema-entorno toma suma relevancia, si consideramos que las reformas en materia educativa provienen del exterior, o en términos de Luhmann (1993) del entorno, y por tanto, es difícil que logren una transformación puntual en el sistema, dado que, los sistemas se crean en una cadena de elementos autoproducidos, y los cambios no son a partir del exterior sino es el propio sistema el que por referencia a su propia organización y estructura "traduce" la complejidad proveniente del entorno a su propia complejidad y determina sus propias operaciones; o mejor dicho, el sistema se encuentra asociado a una historia mutua de cambios concordantes con el entorno, proceso que desde la Teoría de Sistemas se denomina como "acoplamiento estructural".

La cultura en la que nos desenvolvemos está fuertemente arraigada de tal manera que muchas de las cosas que decimos y hacemos nos parecen naturales e incuestionables, pareciera así que la educación llevada como un derecho a las Constituciones Políticas

de los Estado-nación garantizaría la igualdad entre todos los niños y jóvenes. Sin embargo, los contextos locales, multifacéticos, lejos de llevarnos hacia la equidad, y en términos de Bourdieu (2011), agudizan las desigualdades sociales. En México, aunque la ley garantiza el acceso a la educación, existen muchas fallas en el modelo educativo que han generado inequidad social en las diferentes regiones de nuestro país.

Este hecho probablemente se deriva de que el sistema educativo se ha concentrado en imponer en cada joven las características del estudiante modelo, en este sentido, se gratifica a quienes se acercan más a dicho tipo ideal y se excluye a quienes difieren de tal estándar.

Los mecanismos de exclusión han encontrado en las evaluaciones estandarizadas el medio legítimo para relegar a cientos de jóvenes que no logran cubrir el perfil deseado, sin considerar otros factores cualitativos que influyen considerablemente en el rendimiento escolar.

Según Bourdieu y Passeron (2008), “cuando por medio de un test o de un examen se esboza un panorama de los gustos o conocimientos en un momento dado, se corta en un determinado punto una cantidad de trayectorias diversas”. (p. 34-35)

La educación debería cimentarse en pedagogías que favorezcan la diversidad, empero, su atención se concentra en homogenizar a los estudiantes con el pretexto de colocarlos en igualdad, para que todos se encuentren en posibilidad de concentrar las características que permitan el acceso a las elites sociales. Lejos de propiciar tal igualdad, las escuelas se han encargado de desvanecer la diversidad cultural, situación que en un país multicultural como el nuestro debería de tenernos bastante angustiados. Bourdieu (2008) afirma:

...los alumnos deben asimilar todo un conjunto de conocimientos y técnicas que no son nunca completamente dissociables de las de su clase de origen. Para los hijos de campesinos, de obreros, de empleados o pequeños comerciantes, la adquisición de la cultura educativa equivale a una aculturación. (p. 39)

Dicha aculturación implica negar lo que eres, y eso conlleva aun daño emocional fuerte en los niños y jóvenes que son sometidos a la renuencia de saberes de su entorno familiar por la adopción de prácticas y conocimientos a través de los cuales, se les ha transmitido como la única forma para un futuro exitoso, aunque para lograrlo deban renunciar a las herencias culturales adquiridas en sus medios sociales.

La escuela pareciera ser un espacio que les constriñe y somete a rigurosas sesiones escolares, que los induce a “madurar”, porque ya no se les ve como seres que deben tratarse en el mundo de la fantasía, entonces, se extienden sus horarios de clase y son limitados a escuchar cuanta postura y teoría sea posible; así, llegan al aula con la reticencia de aprender, un poco por el desencanto de experiencias educativas pasadas y otro tanto como parte de sus cambios psico-emocionales propios de esa etapa de vida, en consecuencia, se presentan en el salón de clases y esperan a un maestro que replique libros y evalúe lo aprendido colocando un numero después del nombre de cada estudiante, se programan para memorizar y hacer cuanto diga el profesor con tal de “pasar la materia”.

Así pues, más que adquirir conocimiento por el gusto de aprender, pareciera que el estudiante se desgasta demasiado en aparentar lo que ha asumido como ser un estudiante y está en la búsqueda constante por encajar en los arquetipos socialmente aceptados. Esto justo en la etapa de vida en donde el descubrimiento de la identidad personal debería ser su prioridad, dado que el reconocimiento de sus habilidades podría manifestarse en acciones reales capaz de impactar positivamente en la transformación de su entorno.

La búsqueda del estudiante por convertirse en el alumno ideal, lleva a una constante competencia con sus pares, en donde las comparaciones cuantitativas se vuelven relevantes desvirtuando la identidad particular de cada individuo. Bourdieu y Passeron (2008) afirma:

Si los comportamientos por los que el observador reconoce comúnmente al estudiante son en principio comportamientos simbólicos, es decir, actos por medio de los cuales el estudiante muestra ante los demás y ante sí mismo su aptitud para ser autor de una imagen original de estudiante, es porque está condenado por la condición transitoria y preparatoria

en la que está ubicado para ser sólo lo que proyecta ser o incluso para ser puro proyecto de ser. (p. 61)

Desde pequeños, en nuestros primeros años en las escuelas, se nos enseña a ser competentes y de manera implícita se trasmite la noción de que gran parte de nuestra sobrevivencia en el mundo actual dependerá de los bienes materiales que poseamos. Una idea tan arraigada que orienta a que, sin importar los medios, debo poseer más bienes materiales e inmateriales que mis compañeros para obtener un espacio digno en este mundo. En términos de Bourdieu de mi capital económico dependerá el capital cultural al que puedo acceder. De acuerdo con Bourdieu (2011):

...los agentes (*sociales*) son distribuidos, en la primera dimensión (*económica*) según el volumen global de capital que ellos poseen en sus diferentes especies, y en la segunda dimensión (*simbólica*) según la estructura de su capital, es decir, según el peso relativo a los diferentes tipos de capital (económico, cultural) en el volumen total de su capital (*capital global*).¹⁰ (p. 29)

Sumada a lo anterior, en el sistema educativo constantemente los alumnos son sometidos a evaluaciones estandarizadas que miden los potenciales cognitivos más que humanos y que demuestren que somos eficientes para las labores que se nos impongan, esto ocurre en los espacios laborales, escolares y también en la convivencia familiar.

La cuantificación de lo que somos a través de cuanto logramos, genera sin duda alguna, una carga emocional negativa, que asumimos desde pequeños y que nos hace canalizar todo nuestro potencial en sumar a nuestro historial más habilidades y más competencias; en este sentido la escuela se convierte en un espacio de sociabilización que genera diferenciación o distinción. Según Bourdieu (2011), “la institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social se ha encontrado reducido a la tesis simple según la cual, el sistema escolar reproducirá la estructura social sin deformación ni transformación” (p. 109).

No debemos olvidar que en los planteles escolares se concentran niños y jóvenes en un rango de edad en donde adquieren la mayoría de los elementos que determinaran su personalidad, de ello la relevancia de mostrar una perspectiva diferente del mundo en

¹⁰ Las anotaciones de menor escala y entre paréntesis son propias.

donde predomine el respeto a la diversidad de ideas, y por tanto que fomente el amor y respeto por los otros, pero también por el entorno.

Desde la perspectiva luhmanniana (1993, 1999) y considerando el sistema educativo como un sistema cerrado, es difícil que las reformas normativas incidan directa y absolutamente en la operatividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Gran parte de las transformaciones reales del sistema se producen desde el interior del mismo, y he aquí donde el quehacer docente se vuelve sumamente relevante.

Es frecuente encontrar en las aulas de bachillerato docentes que han asumido tal postura impuesta y regularmente imparten clases monótonas y aceleradas, con el afán de cumplir los objetivos planteados en el mapa curricular oficial; evidentemente en esta dinámica el alumno y el docente conviven en un ambiente angustiante en donde se limitan las posibilidades del desarrollo humano tanto del alumno como del docente, ya que el primero se centra en la escucha y el segundo a la exposición, en este contexto es poco probable que un profesor identifique las habilidades de cada alumno y mucho menos que logre motivar su creatividad a partir de las mismas. Pero ¿cómo lograr motivar a un alumno a crear, recrear y analizar su entorno si yo como docente no lo hago?

Los docentes frente a grupo son referentes inmediatos de pautas de comportamiento, su actitud tiene mayor alcance sobre la vida de un alumno de lo que se refleja en el aula, en este sentido y como hipótesis de mi investigación planteo que un docente que ha reflexionado su actuar cotidiano, es decir, que conoce sus pensamientos, sentimientos y actitudes y ha trabajado para sanar emocionalmente, lo convierte en una persona segura, con buen autoestima y cuyo esfuerzo personal se reflejará en la empatía hacia sus alumnos, estará abierto a la crítica y a través del diálogo, generará la retroalimentación y la búsqueda constante por encontrar los elementos que potencialicen la capacidad creadora de cada uno de los jóvenes en aula.

Para lograrlo también el docente debe romper con los arquetipos de lo que le han inculcado que es ser un maestro, extender su perspectiva más allá de transmitir conocimientos ya establecidos, arriesgándose a desencajar del tipo ideal y apostando por el descubrimiento de habilidades en cada alumno propios de la heterogeneidad que realmente se vive en las escuelas, es quizá en esta orientación que va la pedagogía

racional propuesta por Bourdieu y Passeron (2008), dado que su eje de análisis parte de una sociología de las desigualdades.

La inquietud por analizar el contexto educativo y proponer estrategias centradas en la afectividad se origina tras observar constantemente los efectos del sistema educativo actual en la vida de los niños y jóvenes, ya que formados bajo una educación instruccional en donde nuestro potencial se mide numéricamente por una calificación, consecuencia de la competitividad a la que diariamente estamos impuestos y que en el sistema educativo se expresa a través de evaluaciones homologadas, cuya intención es responder y alcanzar estándares académicos y también sociales; los llevan a un estrés constante, que tanto docentes como alumnos hemos asumido como un proceso habitual. Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje el pensamiento lógico-racional se ha colocado sobre las emociones, generando situaciones tales como que en un aula con gran diversidad pretendemos homologar pensamientos y personalidades con el objetivo de responder a esos estándares académicos y sociales impuestos.

1.2.2 Pedagogías alternativas

En un contexto de competencias, se han retomado propuestas educativas y se han planteado innovaciones didácticas que plantean formas diferentes de percibir el proceso de enseñanza aprendizaje, estos modelos pedagógicos tratan de romper con la forma instruccional, lineal y constreñida que caracteriza a las pedagogías dominantes. Dentro de estas pedagogías alternativas encontramos propuestas como la Educación Emotiva, Coaching Educativo, la Educación disruptiva, ésta última concentra estas alternativas en un concepto llamado EDUPunk (Acaso, 2014) por mencionar algunos ejemplos.

En estos modelos pedagógicos alternativos, los docentes pueden encontrar estrategias que ofrecen una visión importante para el desarrollo humano de los alumnos, y en las cuales las emociones en el aula son sumamente relevantes para formar ciudadanos críticos y analíticos, que puedan proponer soluciones para las diversas problemáticas del mundo contemporáneo en el que se desenvuelven.

Si bien es complicado transformar las dinámicas sociales que exaltan la posesión de bienes y con las cuales operamos en casi todas las regiones del mundo, es posible plantear estrategias que incidan positivamente en el actuar cotidiano y en favor de un mayor respeto entre los seres vivos que compartimos este planeta.

En este contexto vale la pena reflexionar lo siguiente: ¿Para qué estamos realmente educando?

Los planes y programas de estudio basados en competencias, o en el caso de la Escuela Nacional Preparatoria que se sustenta en el desarrollo de habilidades, ambos, parecen indicar que estamos educando para competir. En el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto alumnos como docentes están encerrados en dicha dinámica dado que a ambos se les evalúa a través de mediciones estandarizadas y focalizadas a sus conocimientos teóricos y en algunos casos a las estrategias pedagógicas utilizadas en el aula, sin embargo, docentes con rendimiento alto no asegura que los alumnos aprendan los conocimientos necesarios para el perfil de egreso, y tampoco aquellos alumnos con niveles excelente y bueno en el dominio diferentes áreas de la currícula oficial nos garantiza que hemos formado jóvenes seguros, capaces de enfrentarse y resolver las problemáticas que se susciten tanto en el campo laboral como en la vida cotidiana y mucho menos tendremos la certeza de que formamos ciudadanos responsables con ética y valores que les permitan cuidar el medio ambiente y relacionarse armoniosamente con sus semejantes.

Si consideramos viables que esta condición puede modificarse, un punto de partida es asumir que los adultos somos ejemplo de los niños y jóvenes, y tener presente que tanto ellos como nosotros estamos expuestos a un sin fin de ideas y estereotipos. Por ello, si deseamos transmitir prácticas de interacción más humanas debemos empezar por nosotros mismos y ser congruentes entre lo que hacemos y lo que decimos.

La escuela como un entorno de aprendizaje brinda la oportunidad de hacer de las aulas un espacio en donde se analicen tales comportamientos individuales que devienen en impactos negativos de la sociedad y a través del autoconocimiento resaltar las virtudes de cada persona de tal manera que se reconozcan en cada uno de ellas sus habilidades para mejorar ese espacio en donde se desenvuelve.

Para ello, habría que abandonar en las aulas educativas la postura de sobreponer lo racional ante lo emocional, dado que considerar un salón de clases como espacio socio afectivo implica resaltar la emotividad innata del ser humano.

Los modelos educativos que proponen hacer del aula un espacio socio-afectivo han sido tema abordado por diversas figuras históricas relevantes que aportaron varias acepciones y posturas sobre los métodos de enseñanza-aprendizaje, estas corrientes ideológicas rescatan aportaciones que van desde el naturalismo de Rosseau hasta consolidar posturas actuales de pedagogos y docentes como John Taylor Gatto (2007) quienes consideran que el sistema educativo actual frene la potencialidad creativa de cada niño formado bajo sus premisas. El auge de dichas posturas se observó a principios del siglo XX y desde hace varias décadas atrás ha retomado fuerza con proyectos que se han denominado como "escuelas sin exámenes", "pedagogía de-colonial", "home schooling", "pedagogía liberadora" y "Educación desescolarizada", por mencionar ejemplos.

Todas ellas forman parte de pedagogías alternativas que buscan un verdadero desarrollo integral y se concentran en la parte emocional para impulsar el aprendizaje, procurando la construcción de vínculos abanderados por el amor, el respeto y la libertad, y cuyo fin es favorecer un conocimiento socialmente responsable y que se contrapone a la represión emocional que regularmente se fomenta en los espacios de interacción como la escuela y el trabajo. En estas alternativas pedagógicas se contempla al hombre como una célula libre que debe absorber de la sociedad el conocimiento que necesita para su desarrollo de acuerdo a su ritmo particular de aprendizaje.

Vale la pena destacar ejemplos como El proyecto educativo "Inti Huasi" en Colombia, "Estrellas brillantes" en México, "Comunidad ALAS" red de padres en todo el mundo que practican el Home school (escuela en casa), Escuelas logosóficas en Argentina, Colegios Montessori, Internado Summerhill en Inglaterra, Escuelas Sudbury en Estados Unidos de América, Ron Clark Academia en Atlanta, entre otros¹¹, dado a que son muestra de que el cambio en la manera en que educamos es posible, sin embargo, la gran problemática es que son proyectos privados que no han logrado el reconocimiento y equivalencia del sistema educativo vigente, y su mayor aplicación es para los primeros años de vida

¹¹ Para conocer detalles de estos y otros proyectos, se sugiere explorar la página web www.reevo.org y <http://educacionprohibida.com/investigacion/pedagogias-y-metodos/>

educativa donde el juego y la afectividad tienen socialmente mayor tolerancia permitiéndose así los vínculos cercanos entre el alumno y el maestro, pero en la formación posterior los niños y niñas que conocieron estas estrategias educativas en muchas ocasiones tienen que continuar en escuelas bajo el sistema escolarizado tradicional donde lo racional y cuantificable juega el papel preponderante.

En estas alternativas pedagógicas paralelas al sistema educativo tradicional, la afectividad juega un papel preponderante, y a groso modo pueden dividirse en dos vertientes: Las opciones que derivan de las filosofías y propuestas de personajes destacados por sus contribuciones a la Pedagogía (Pestalozzi, Illich, Pérez Aguirre, Steiner, Gentile, Rousseau: Peter Gray, Freire, Pikler, Herbart, Cossetini, Froebel, Piaget, Vigotsky, González Pecotche Neill, Kilpatrick, Montessori) y las propuestas actuales aun en desarrollo y mejoramiento (Carlos González en España, Tylor Gatto en EUA, Luis Pedro Espinoza indígena quechua, y la Red de educación alternativa (REEVO), coordinada desde Argentina).

El siguiente esquema refleja algunas de las pedagogías alternativas más sobresalientes y sus aportaciones al proceso de enseñanza aprendizaje.

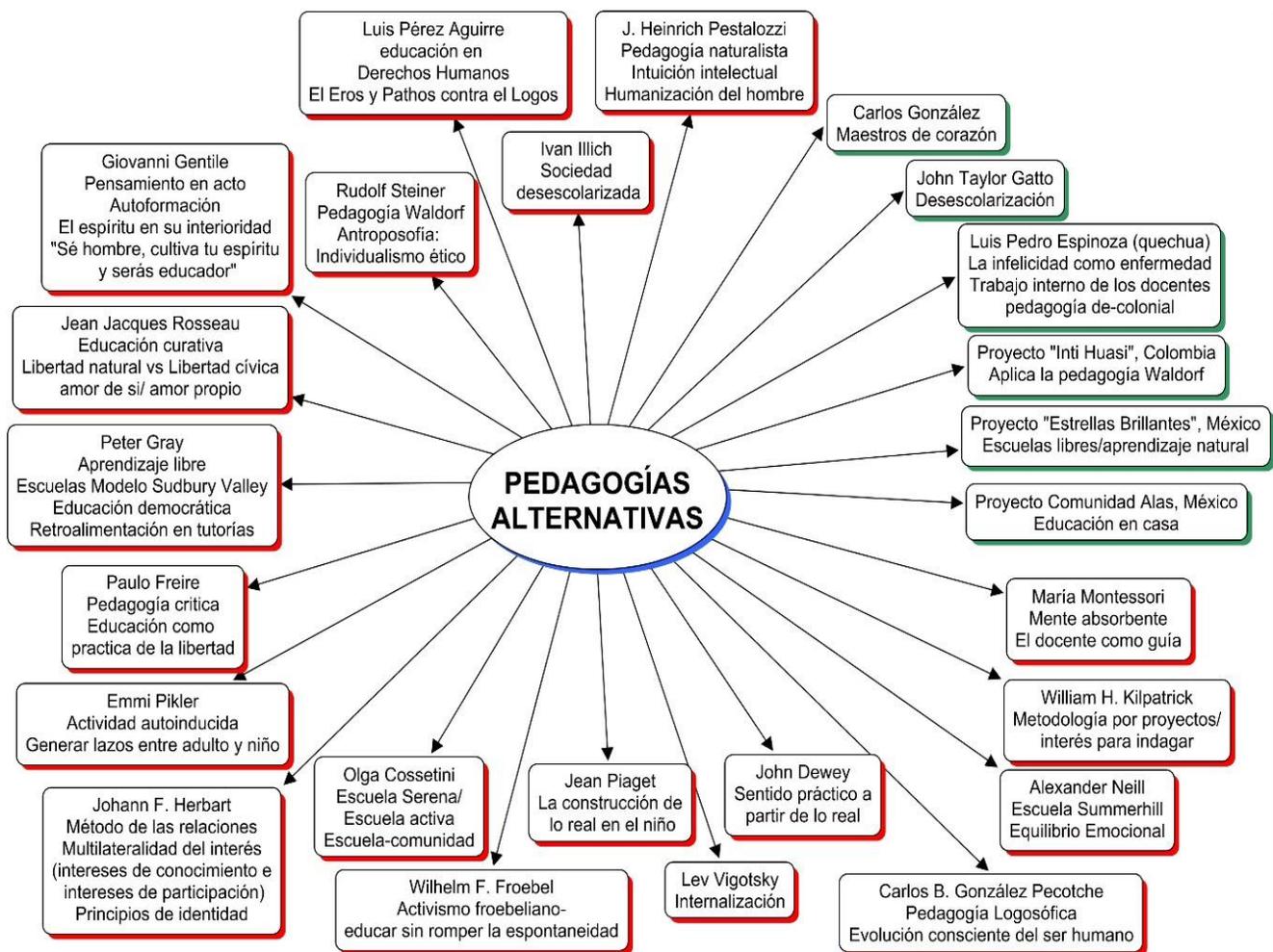


Figura 4. Las pedagogías alternativas y sus aportaciones. Elaborado en CMap Tools con base en Soto, J. A., & Bernardini, A. (1984), *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Costa Rica: EUNED.

De lo anterior surge la pregunta, ¿Sólo en proyectos de pedagogías alternativas se puede fomentar la afectividad como potencializador de la creatividad de cada alumno? Considero que no.

Por ello, la postura que se asume en este trabajo es que desde cualquier aula se pueden propiciar las condiciones para desarrollar la emotividad de los alumnos e invitarlos a conocerse a sí mismos, descubrir lo que les interesa y a partir de ello motivarlos a cuestionar su entorno y acompañarlos en las propuestas que les surjan para mejorarlo.

En este sentido y con tal fin, los docentes juegan un papel sumamente importante, porque se convierten en los ejecutores de esos proyectos, de ello que mi propuesta de investigación se centre en analizar tal margen de acción en aula, así como los factores que se requieren para ejecutar dichas prácticas y hasta donde el docente debe reflexionar en su propia personalidad para transformar lo que le ha dictado el sistema educativo actual.

Para dicho proceso de reconocimiento considero indispensable la reflexión constante y crítica de los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales incluso los basados en el constructivismo, pero también la reflexión de la actividad personal y de las propias emociones, porque en el aula la emotividad de la interacción humana rebasa la estructura jerárquica entre docente y alumno. Con una visión horizontal de las personalidades que se desenvuelven en un salón de clases el docente guía el proceso de aprendizaje de los alumnos pero también puede propiciar la autenticidad de cada niño y joven motivándolo a que se desenvuelva libremente en un entorno de confianza en donde los demás integrantes del grupo le respetarán y cooperarán para que el aula sea un espacio de inter-aprendizaje no sólo en donde el conocimiento se transmite del docente, sino que éste también debe estar atento a lo que puede aprender de los alumnos.

Generando estos vínculos afectivos, parto del supuesto de que la participación y motivación hacia el conocimiento de la realidad se desarrollará de manera natural y dotará de seguridad que reforzará la identidad tanto del docente como de los alumnos, potencializando sus habilidades para contribuir con mejoras a su entorno.

De esta manera pronunciamos el trabajo de esta investigación hacia este tipo de propuestas pedagógicas, que se muestran como una manera distinta de enseñar y de aprender.

Así pues, las estrategias y dinámicas de las que se valga cada docente pueden generar pequeños cambios dentro del sistema educativo, que posteriormente culminen en transformaciones a mayor escala.

CAPÍTULO 2

EL ESPACIO QUE LLAMAMOS ESCUELA Y SUS PRINCIPALES ACTORES: DOCENTES Y ALUMNOS

El éxito en el trabajo escolar depende del trabajo conjunto del maestro y los alumnos; no de lo que dicen los libros de texto, hechos casi siempre a la medida, para cubrir programas rígidos y sin sentido.

*José de Tapia y Bujalance
(Jiménez Mier:2014)*

2.1 La escuela: un espacio cerrado

Concentrar en una palabra la inmensidad de interacciones cognitivas y sociales que se producen en este espacio de conocimiento llamado escuela, resulta sumamente complejo, tanto que la Real Academia Española (RAE) tiene diez acepciones para definir escuela, en síntesis, la determina como un establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción con base en algún método de enseñanza, sin embargo, la palabra escuela cuyo origen se remonta al griego se usaba para describir las actividades realizadas en el tiempo libre¹².

Hoy en día asistir a la escuela es una actividad obligatoria para niños y jóvenes, con horarios establecidos y actividades escolares definidas en planes y programas de estudio, muy lejano al uso para describir el ocio -según como lo entendían los antiguos griegos-; en lo que, si se coincide actualmente, es en la delimitación conceptual de escuela como un espacio instruccional.

Más allá de pretender hacer un análisis semántico de escuela, en este apartado se busca resaltar las concepciones de este espacio social desde dos perspectivas: la reflexión tras la investigación teórico-documental y la percepción de alumnos y profesores de la ENP5¹³.

¹² Definición de escuela de la Real Academia Española que puede consultarse en extenso en <http://dle.rae.es/?id=GMFMuVv>

¹³ Es preciso recordar que la información recabada fue con la comunidad educativa de la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5.

La relevancia de considerar estos elementos deriva de estimar que de preescolar a bachillerato pasamos alrededor de veinte mil horas en la escuela¹⁴, por tanto, la escuela es un espacio importante en nuestro desarrollo a lo largo de la infancia y la juventud.

Este apartado se concentra en abordar brevemente el impacto en nuestro aprendizaje, consecuencia de una formación en espacios aislados y cerrados.¹⁵

Enfocándonos hacia este punto, ¿Cómo describimos a una escuela?

Las escuelas son espacios que separan a los alumnos del entorno, es decir, del resto de la comunidad, aislados por grandes bardas, muros, rejas, o en ocasiones árboles; sus entradas están custodiadas por prefectos, maestros o personal de vigilancia, y salvo algunas excepciones, el acceso es fuertemente controlado.

Allí dentro, los alumnos vuelven a ser separados por edades y en cada grupo se desarrollan actividades distintas. Fragmentamos y vigilamos el orden sustentado en el silencio, hay espacios restringidos y el uso de los diferentes lugares y materiales está sujeto a que un profesor supervise su uso.

Esta corta pero significativa descripción del espacio que llamamos escuela, pone en evidencia que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en espacios cerrados al exterior.

El impacto de este aislamiento de la comunidad, la separación por edades, los horarios obligatorios, los reglamentos estrictos que obligan a permanecer quietos en una banca por horas con breves recesos, genera cansancio en los estudiantes y crea rutinas que desmotivan. En el documental *la Educación Prohibida* elaborado por Red de Educación Alternativa (2012), se da una clara noción de las consecuencias socio-afectivas del hermetismo que guardan las escuelas:

Durante los últimos siglos hemos construido nuestras escuelas a imagen y semejanza de las prisiones y las fábricas priorizando el cumplimiento de las reglas, el control social. La escuela se pensó como una fábrica de ciudadanos obedientes, consumistas y eficaces donde poco a poco las personas se convierten en números, calificaciones y estadísticas, las exigencias y presiones del sistema terminan deshumanizándonos a todos porque van más allá de los maestros, directivos o inspectores escolares.

¹⁴ Considerando una formación escolar durante quince años desde educación preescolar a educación media superior y un promedio de seis horas diarias en veinte días por mes.

¹⁵ Lo referente a las aulas y otros espacios que influyen en la dinámica educativa de la ENP5 se describen en el apartado 2.4.

Nuestras escuelas hoy en día están enclaustradas y su convivencia está determinada por lineamientos externos y ajenos a los vínculos formativos directos, agregando que los procesos de enseñanza-aprendizaje al desarrollarse en aislamiento de la comunidad, se vuelven verdades parciales que pocas veces encuentran nexo de aplicabilidad en la cotidianidad de los alumnos.

De esta forma, ir al colegio implica entonces pasar horas encerrados en dinámicas prefabricadas por asignaturas, expuestos a conocimientos fragmentados y aislados de la comunidad.

La escuela se vuelve un sitio de encierro y, como todo sistema social, genera sus propias dinámicas e intereses, regularmente, la sociedad le asigna la tarea fundamental de ser el centro de transmisión y generación de conocimientos y aprendizajes; sin embargo, también es el lugar de convivencia entre la comunidad educativa que queda separada diariamente por horas en dicho espacio.

En este sentido, pareció importante rescatar la percepción de los alumnos sobre este espacio llamado escuela, por ello, durante las intervenciones frente a grupo, se realizó la recopilación de información sobre la opinión de alumnos en la ENP5 inscritos en materias de Ciencias Sociales¹⁶, referente a la primera idea que les surgía al pensar en Escuela, el objetivo fue acercarse a las percepciones con que los alumnos acuden al bachillerato, para encontrar las emociones o afectividades que predominan en su asistencia diaria. El resultado se muestra en la siguiente figura:

¹⁶La metodología de la intervención docente se detallará en el Capítulo IV de este trabajo, sin embargo, y dado que se usará en este apartado resultados de la información recopilada durante las prácticas frente a grupo, es importante mencionar que la investigación requirió de dos grandes momentos para la recopilación de datos: 1) Contextualización del entorno educativo a través de descripciones etnográficas y la indagación de la percepción de alumnos sobre escuela, maestros, tarea y examen a través de tarjetas y un cuestionario socio-demográfico; y 2) Concepciones de afectividad en procesos de enseñanza-aprendizaje en asignaturas de Ciencias Sociales recopiladas a través de cuestionarios con una versión para docentes y otra para alumnos, de los cuales se graficaron todas las respuestas. El concentrado de instrumentos de recopilación de información puede observarse en la Tabla 2.

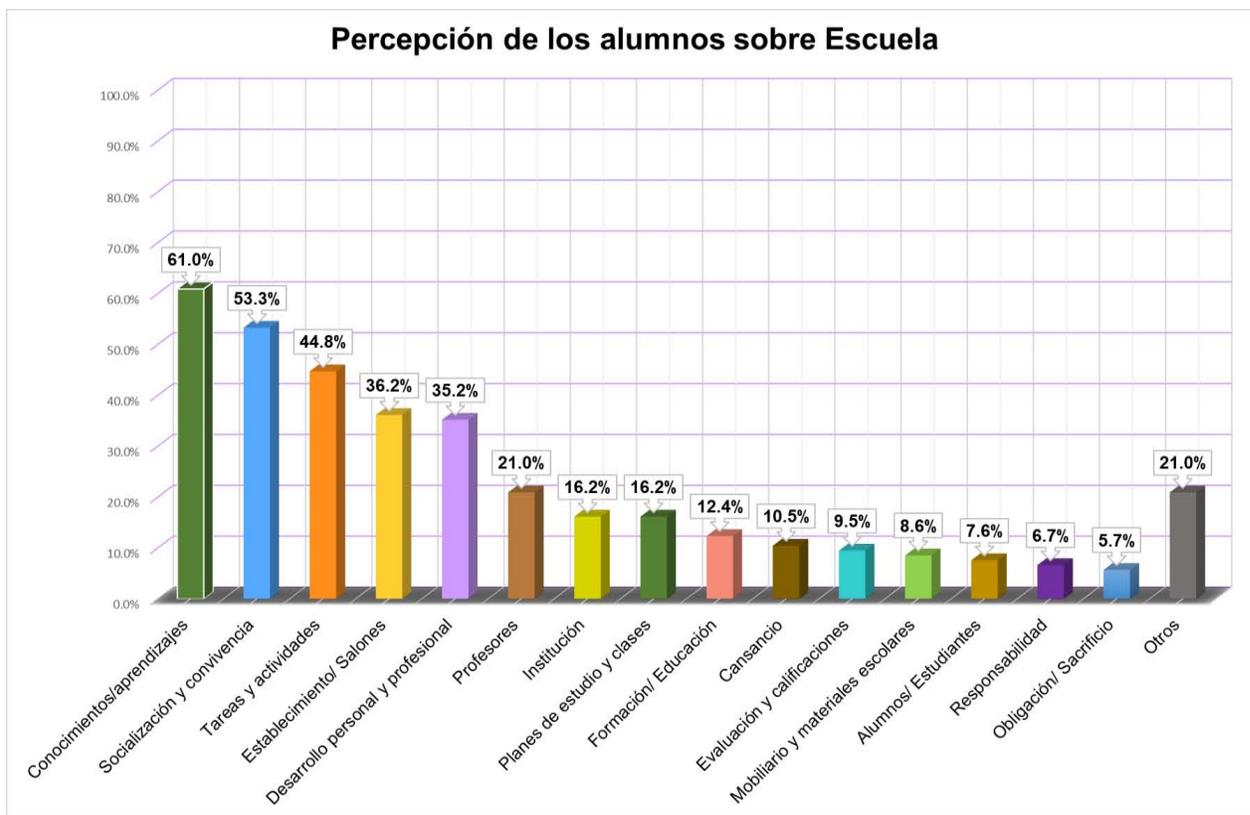


Figura 5. Percepción de los alumnos sobre escuela. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 105 alumnos de la ENP en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno.

Como puede observarse en la gráfica anterior, para los alumnos la escuela representa principalmente un espacio donde pueden adquirir conocimientos o aprendizajes (61%), pero también, destaca su percepción como un lugar de sociabilización y convivencia (53.3%), aunque ver a la escuela como un lugar de tareas y actividades se lleva buen porcentaje del total (44.8%) seguido de relacionarlo con algo establecido y salones (36%), vale la pena prestar atención en que buena parte (35%) también ve en la escuela una vía de desarrollo personal y profesional.

La relevancia que se le da a las interacciones sociales y que se vea en la escuela un espacio idóneo para el desarrollo personal y profesional, son hechos que muestran lo importante de detenerse en los vínculos socio-afectivos que resultan, con la finalidad de trascender a la idea de que la escuela es meramente un espacio de asistencia obligatoria para aprender

información teórico-racional, porque para los alumnos es un gran referencial de sociabilización y aprendizaje personal.

Con este breve esbozo donde se abordó el espacio llamado escuela, es momento de acercarnos a sus principales actores: los docentes y alumnos, centrando nuestra atención en la comunidad educativa del bachillerato y en específico, en la comunidad de la ENP5.

2.2 ¿Qué implica ser docente de bachillerato en el Siglo XXI?

Las competencias en el contexto global, han llevado a que las exigencias del perfil profesiográfico de los docentes que ingresan al nivel medio superior en México, sea cada vez más elevado, y que se requiera para dar clases frente a grupo, no sólo un grado académico equivalente o mayor a una licenciatura o nivel técnico, sino que también se cuente con otras certificaciones en diversas áreas pedagógicas y administrativas. Es decir, hoy en día necesitamos profesores especializados, que dominen su campo disciplinar, con bastante autoridad moral para orientar a los jóvenes, proactivos, innovadores, creativos; con las habilidades para utilizar las tecnologías de la información y comunicación, que motiven a los estudiantes, además, que estén interesados en participar constantemente en programas de actualización y superación docente (Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica y Secretaria de Educación Pública , 2004, p. 31). Si se compara con el sector empresarial, es evidente la equivalencia del perfil requerido para un profesor actual con la de los líderes de proyectos, modelo bajo el que se maneja el sector privado; empero, la profesión docente está sujeta a cargas de trabajo exhaustivas, que implican una constante capacitación, el desempeño frente a grupo, la preparación de clases y la evaluación y revisión de trabajos fuera del aula, todo ello bajo percibiendo salarios menores que otros profesionistas.

Aunado a lo anterior, el empeño constante por buscar la calidad educativa, se ha focalizado en gran medida a que el profesorado sea sometido a evaluaciones de diversa índole, ya sea para el ingreso o permanencia, dichos resultados conllevan a la valoración de la práctica docente de acuerdo con si se alcanzan o no tales o cuales estándares. En consecuencia, y para el escrutinio de la comunidad educativa, la figura de docente que en

algún momento se vio como una de las profesiones más respetadas, ha perdido reconocimiento; poniéndolo como un empleado más de la estratificación laboral, retomando a Lawn y Ozga (2004) este suceso es producto del devenir socio-histórico de la clase media a la que solía pertenecer el profesorado, y que ha perdido poder adquisitivo por las crisis económicas pero también, a conveniencia del Estado, influencia en las decisiones políticas; a cambio se le otorgó mayor autonomía en sus prácticas docentes en el salón de clases. He aquí una de las posibilidades que permite el contexto para reflexionar el valor de la profesión docente y los alcances de la misma.

Este papel del docente se ha devaluado en las últimas décadas en aras de los estándares derivados de la competitividad educativa internacional. Nuevas reglas y lineamientos constriñen cada vez más su actuar limitándolo a una dinámica unilateral, en donde debe abarcar los amplios contenidos temáticos bajo estrategias mayormente establecidas en los planes y programas de estudio y sin espacio para la reflexión.

Sabemos que la figura del docente frente a grupo es de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol que juega en el desarrollo de una clase impacta directa e indirectamente en la vida de quienes comparten ese espacio, sin embargo, las miradas se centran principalmente en sus conocimientos sobre la materia impartida, constantemente se evalúa su trabajo de acuerdo con las competencias y habilidades que muestra en el desarrollo de una clase y también del rendimiento escolar que se observa en los alumnos. Más en el aula se intercambian no solo conocimientos teóricos sino también emociones.

En un sistema educativo que busca incesantemente la calidad, el docente se coloca como uno de los actores principales, y bajo este marco referencial, la evaluación y sobre todo el concurso de oposición se perfila como la estrategia para que ingresen al sistema educativo los profesionistas con mayores y mejores competencias, cuyos resultados sean eficientes reflejados en una avasallante productividad, donde cuentan todas las actividades que hagas adicionales a las clases tales como asesorías, exposiciones, conferencias, pero que además deben concretarse en el logro de los estudiantes.

Tenemos entonces, que la evaluación al quehacer docente responde a las exigencias mundiales de llevar al sistema educativo hacia niveles de calidad, en tanto, las constantes evaluación de su desempeño han puesto en tela de juicio la efectividad de sus prácticas dado que los resultados de quienes aprenden bajo su tutela no han alcanzado el promedio

de los índices internacionales; en este sentido, hablamos de un desprestigio de la profesión, dado que gran parte de estos resultados desfavorables recaen en el docente, así pues podríamos hablar de que nos enfrentamos ante un desprestigio ocupacional de lo que significa ser docente, considerando que el prestigio ocupacional puede ser visto como una representación de valores societales implícitos y, por lo mismo, como un indicador importante de la valoración general de las ocupaciones. (Orellana, Barriga, Henríquez, & Palacios, 2015, p. 557).

La postura que se asume en este trabajo es que los docentes con rendimiento alto no asegura que los alumnos aprendan los conocimientos necesarios para el perfil de egreso¹⁷, y tampoco aquellos alumnos con niveles excelente y bueno en el dominio de diferentes áreas del currículo oficial nos garantiza que hemos formado jóvenes seguros, capaces de enfrentarse y resolver las problemáticas que se susciten tanto en el campo laboral como en la vida cotidiana y mucho menos tendremos la certeza de que formamos ciudadanos responsables con ética y valores que les permitan cuidar el medio ambiente y relacionarse armoniosamente con sus semejantes.

En este sentido, el docente se pone como uno de los actores de mayor relevancia en la transformación educativa, dado que una evaluación, se aleja de una práctica docente humanista, que no mide la calidez, el esfuerzo, la empatía, la vocación, la dedicación diaria, propia de cualquier ser humano al desarrollar su profesión.

Vale la pena cuestionarse si los cursos de actualización ofertados para los docentes responden a las exigencias del mercado laboral en el que se desenvuelve el profesorado, y en ese caso ¿Dónde queda el desarrollo humano de los docentes, su calidad de vida, su dignidad y sus derechos? Gran parte de los cursos de actualización se enfoca en mejorar su desempeño.

La esfera humanista parece difuminarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el docente se vuelve solo un emisor, un guía o un líder que lleva al éxito a los aprendices,

¹⁷ Según la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en el Nuevo modelo educativo implementado desde 2013, son 11 ámbitos que deben fortalecerse: 1) lenguaje y comunicación, 2) pensamiento matemático, 3) exploración y comprensión del mundo natural y social, 4) pensamiento crítico y solución de problemas, 5) habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6) colaboración y trabajo en equipo, 7) convivencia y ciudadanía, 8) apreciación y expresión artísticas, 9) atención al cuerpo y la salud, 10) cuidado del medio ambiente y, 11) habilidades digitales. Véase en Subsecretaría de Educación Media Superior (s. f.).

desarrollando sus habilidades para insertarse al mercado laboral o en el caso de la ENP, para incorporarse a una carrera universitaria.

En gran medida los cursos que se ofertan y que les otorgan valor curricular, son capacitaciones en el marco del contenido disciplinar, y/o algunas didácticas de moda como las asociadas a las tecnologías de la información.

Este panorama sin duda parece limitar la actuación de los profesores, constriñendo su práctica hacia las demandas del contexto actual, tanto en la esfera profesional como en la académica, sin embargo, existen posibilidades para transformar dichas condiciones.

El mundo de las competencias generado bajo la visión neocapitalista, parecería un entorno desolador e inmodificable, empero, los docentes debemos ser capaces de reflexionar las condiciones hasta el momento impuestas sobre nuestro quehacer cotidiano en las aulas, y visualizar los espacios donde podamos transformar nuestra práctica docente, de tal manera que se impulsen otras perspectivas formativas centradas en una práctica mayormente humanista, que beneficie al alumno pero también que enriquezca el desarrollo integral del profesorado. Esta noción de que es posible generar estrategias que contemplen los afectos en el aula como parte del aprendizaje integral, se convirtió en motor para recabar información directa del alumnado y docentes de la ENP, sobre su percepción como figuras educativas que convergen en el nivel bachillerato, esta actividad marcaría la antesala del trabajo frente a grupo que se presenta a detalle en apartados posteriores.

2.2.1 Autoconcepto, implicaciones y concepciones del espacio educativo desde la voz de los docentes de la ENP5

Es indudable el rol estratégico que juegan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, son ellos los que interactúan cara a cara con el alumnado, y se enfrentan a un innumerable listado de situaciones afectivas que influyen no sólo en la convivencia en el aula sino también en el aprendizaje del alumnado. No obstante esta realidad diaria en los salones de clase, los bajos logros educativos de los estudiantes en muchas ocasiones se consideran consecuencia de un limitado desempeño e interés por parte de los docentes; podríamos pensar que muchos de los profesores del nivel medio superior llegaron de manera fortuita y que quizá no estén calificados; sin embargo, se deben considerar cada

uno de los requisitos para ingresar como docente en este nivel educativo, ya que dentro de las exigencias de ingreso encontramos: haber alcanzado por lo menos el nivel licenciatura, realizar exámenes de conocimiento y además, acreditar evaluaciones psicométricas.

De acuerdo con el reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria (s.f.) la oferta de bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México ofrecerá a sus alumnos “formación cultural, preparación adecuada para la vida y un desarrollo integral de su personalidad, que los capacite para continuar estudios profesionales, conforme a su vocación y a las obligaciones de servicio social “ ; es decir, que la formación integral esta direccionada hacia el alumnado, en cambio para los docentes, los cursos de actualización académica o docente se concentran en estrategias para mejorar la enseñanza, y en específico, del área disciplinar de adscripción, y resultan ser éstos los cursos con valor curricular que abonan puntos a los profesores de la ENP.

En este sentido, aquellos talleres de desarrollo personal, afectividad y emociones en el aula, entre otros temas relacionados, si es que se ofertan, en su mayoría se cursan por orientadores o psicólogos ya que son capacitaciones más afines a su área disciplinar. Por tanto, el resto de profesores al no encontrar suficiente motivación curricular, no suelen registrarse en dichas capacitaciones dando prioridad a los cursos disciplinares que les suman mayor puntaje en su historial, lo cual contribuye a mayor reconocimiento institucional, y en tanto, a estímulos económicos. Debemos tomar en cuenta que registrarse y asistir a estos talleres o cursos implica invertir tiempo considerable, y si la institución no otorga gran valor curricular a estas temáticas, es evidente que el personal docente lo vea como carga adicional a sus tareas pedagógicas y no quiera gastar parte de su tiempo libre en este tipo de preparación profesional, sin embargo, bastaría con generar estrategias institucionales para que el profesorado considere que estas temáticas impactan positivamente en su desarrollo personal y en su modo de enseñanza.

¿Por qué se vuelve importante que el profesorado conozca y reconozca la afectividad en el aula como parte del proceso de enseñanza aprendizaje? La respuesta es simple: porque en el espacio educativo juegan e intervienen en el aprendizaje cotidiano los procesos racionales y emotivos tanto del docente como del alumnado; más como profesores resulta beneficioso asumir el liderazgo que se tiene al estar frente a un grupo y valerse de diversas herramientas que generen un ambiente áulico agradable para los que comparten ese espacio.

De lo anterior, surgió la necesidad de conocer de propia mano de algunos docentes de la ENP su percepción como profesionistas y formadores de jóvenes, para ello, la información recopilada a través de cuestionarios¹⁸ permitió para esta investigación un breve acercamiento a la percepción que tiene el profesorado en este nivel educativo sobre su profesión y desarrollo de la misma.

En este sentido, y de acuerdo a los resultados de las encuestas aplicadas, el 50% de los docentes entrevistados mencionó contar con nivel académico de licenciatura y el otro 50% un grado de maestría. Si bien no es una muestra que representa significativamente al profesorado, si permite visualizar que, en cuanto a formación académica de los docentes de la ENP, no se puede considerar que esto sea un factor para el bajo rendimiento escolar.

Es por ello, que entran aquí en juego la motivación e intereses del propio docente, dado que de esto dependen las estrategias didácticas que aplique en el aula.

Hay que señalar que uno de los elementos a destacar en la motivación es el autoconcepto, el cual podemos entender como la percepción u opinión que tenemos de sí mismos, y va ligado a la autoestima definiendo esta como “un conjunto de fenómenos cognitivos y emocionales que concreta la actitud hacia uno mismo” (Equipo Ciudadem-nos, 2011, p. 51).

Un docente motivado en su vida profesional impacta en su mundo personal, y eso se refleja en el desarrollo sus clases. De los 18 profesores encuestados el 55.6% declaró que siempre quiso dar clases y ese fue el motivo de elegir dicha profesión, seguido del 27.8% que mencionó le interesa mucho el tema educativo y otro 27.8% que comentaron que en algún momento de su formación académica les inspiró un profesor para dedicarse a la docencia.

¹⁸ Véase Capítulo 4 para conocer a mayor detalle la metodología, construcción de instrumentos, el listado de preguntas y el orden de las mismas.

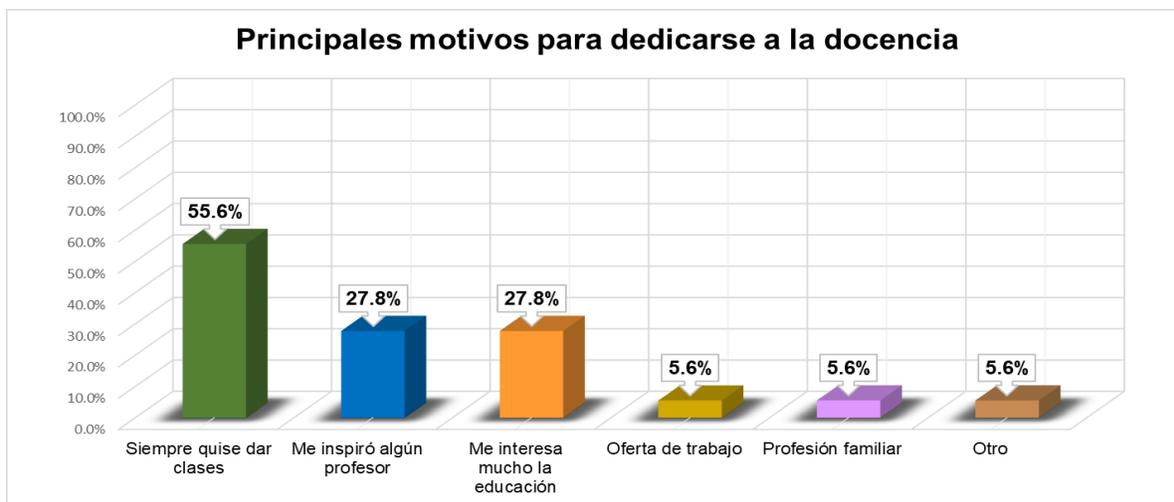


Figura 6. Principales motivos del profesorado para dedicarse a la docencia. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada profesor participante.

Con estas respuestas podemos observar que los profesores de ENP están interesados en la educación y están motivados para dar clases, ninguno de ellos llegó por casualidad, ya que dentro de las opciones de respuesta se encontraba que, si estaban sólo por una oportunidad de trabajo, y ninguno de los encuestados señaló esa alternativa.

A pesar del agrado de los docentes por ejercer su profesión, el 44.4% identificó a la desmotivación de los alumnos como el principal freno de su práctica, ello, a la par de mencionar que influye negativamente el salario que perciben por su labor con un 44.4% de docentes que lo señalaron en la encuesta, también el 38.9% manifiesta que la infraestructura inadecuada es un factor que dificulta su trabajo, un 11.1% dice que otro punto es el material didáctico inadecuado y sólo un 5.6% considera que la escasa oferta de cursos de actualización es un elemento que va en detrimento de su práctica docente.



Figura 7. Principales obstáculos a los que se enfrenta un profesor de bachillerato. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada profesor participante.

Es justo este desinterés en los estudiantes lo que más les abruma en el día a día, el 55.6% de los 18 profesores comentaron que esta situación es de las experiencias más desagradables vividas como docentes¹⁹. Ello seguido de las diferencias suscitadas con otros profesores con un 27.8% de las respuestas y los problemas administrativos que reflejan el 22.2%; entre otras cuestiones se encuentran con el 11.1% cada una, el deterioro de las instalaciones del plantel y ser testigos de actos de violencia.

Referente a su experiencia más agradable el 50% de los docentes mencionó como primera opción que considera que el agradecimiento de los alumnos es lo más grato en su pasaje como profesores, seguido del 38.9% que piensan que la actualización profesional cubre esta expectativa, y en tercer lugar con 33.3% la opción de desarrollo personal y por ultimo con 11.1% la actualización académica.

¹⁹ Esto se retoma en el apartado 2.3.2 para abordar lo referente a retenciones de los alumnos de bachillerato.

COMPARATIVO DE EXPERIENCIAS VIVIDAS COMO DOCENTE

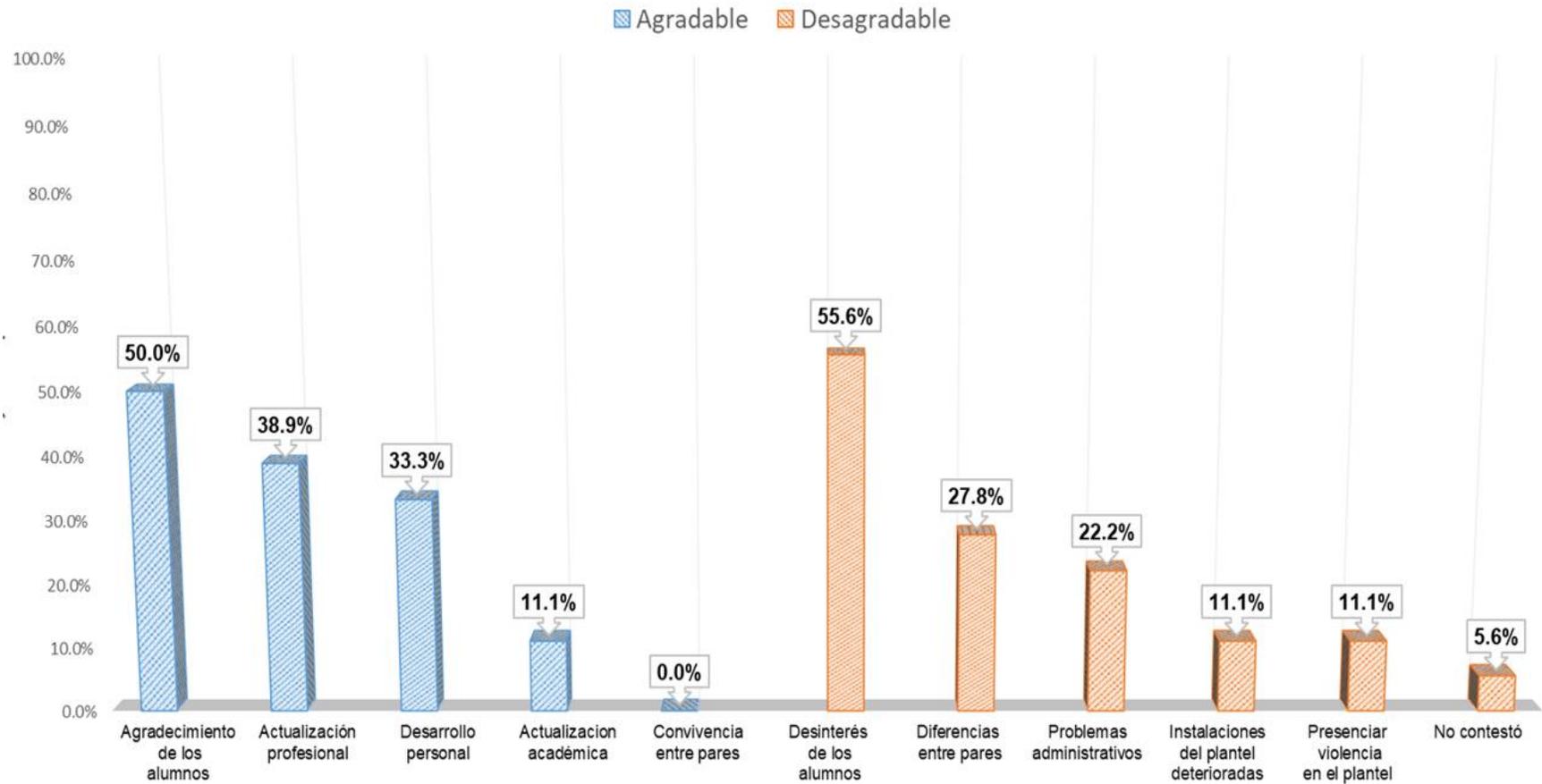


Figura 8. Comparativo de experiencias vividas como docente. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada profesor participante.

Dos cuestiones pueden resaltarse de esta grafica comparativa: la primera, que la gratificación del docente está estrechamente ligada a las expectativas y motivación del alumno, específicamente, de la influencia que tiene el docente en la vida de los jóvenes, esto parece adquirir suma importancia en el umbral afectivo del profesorado; en contra parte y como segundo elemento a destacar es que a pesar de que entre las respuestas como experiencia más agradable se encontraba la convivencia entre pares ningún docente la señaló como respuestas, pero si se encuentra en segundo lugar de importancia como una de las experiencias más desagradables, lo cual pone en el análisis que el entorno escolar no está favoreciendo los vínculos afectivos entre el profesorado, y no necesariamente va ligado a relaciones amorosas sino de amistad, de compañerismo, de humano a humano.

Durante las practicas docentes, en breves momentos se observó en la sala de profesores escasa estancia de cada uno de ellos, poco intercambio de palabras, aunque algunas veces se entablaban conversaciones afables no eran muy extensas, ello por la carga horaria de cada uno, que las horas libres las dedican a la revisión de exámenes y trabajos escolares, es un momento en que pueden ingerir algún alimento, las diferencias ideológicas, la diversidad de catedra, entre otros tantos factores que no favorecen la cercanía de los docentes con sus pares.

Todas las respuestas brindadas por los docentes, analizadas en esta sección del texto, reflejan no sólo la percepción del profesorado respecto al espacio educativo, sino también muestran su parte emotiva, sus expectativas y deseos, y que los docentes se reconocen como figuras importantes de la educación.

2.3 ¿Qué implica ser alumno de bachillerato en el siglo XXI?

Los jóvenes que hoy se encuentran en las aulas de bachillerato han crecido en medio de acelerados cambios tecnológicos y sociales, empero, las practicas pedagógicas a las que se enfrentan no han variado demasiado con las que se formaron sus padres.

Lo que sí ha sufrido una enorme transformación son las exigencias laborales, en las cuales cada día se pide mayor especialización, habilidades y aptitudes de trabajo excepcionales.

Es lógico que estas ideas hayan logrado permear el pensamiento de los estudiantes, cuya motivación principal de asistir a los planteles educativos sea alcanzar ese estatus que les permita incorporarse de la forma más afable al mercado laboral.

Para reafirmar esta declaración tomaremos la información que se obtuvo a través del instrumento denominado cuestionario sociodemográfico²⁰, en el cual se consideró importante que los alumnos de la ENP5 expresaran que representaba para ellos ser estudiante, en la figura 9 observamos su respuesta.

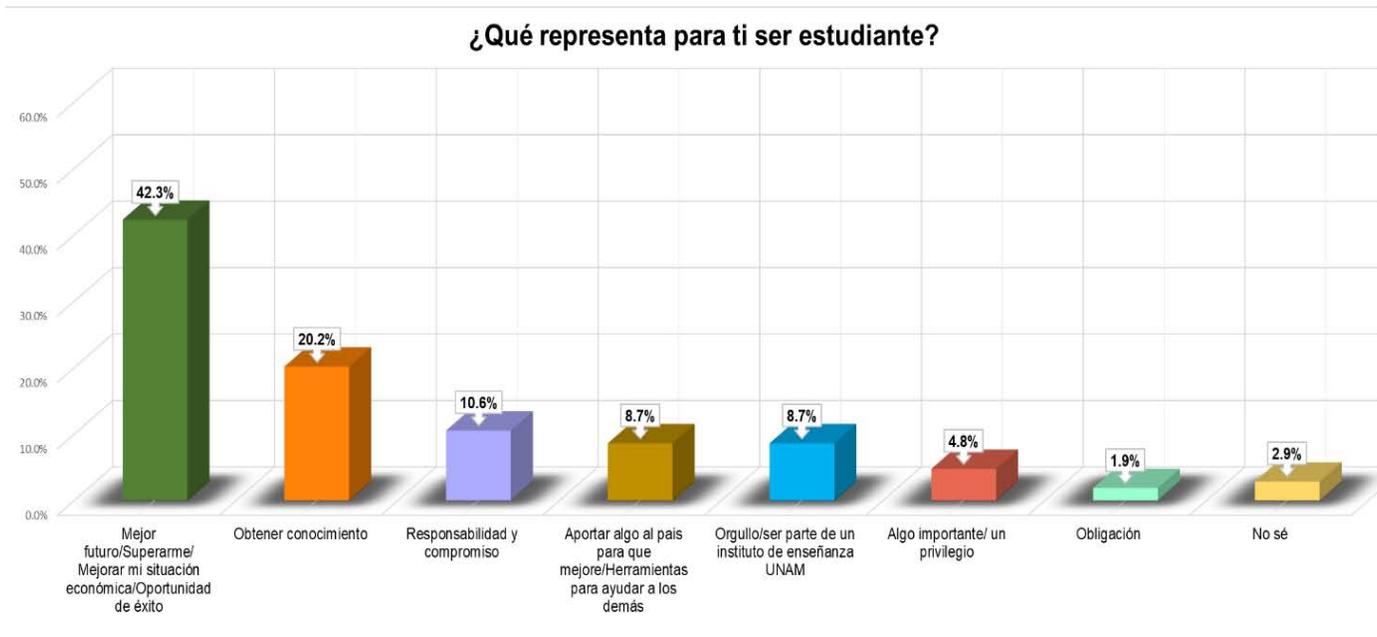


Figura 9. ¿Qué representa para ti ser estudiante? Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 104 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017.

De acuerdo con lo mencionado por los jóvenes estudiantes, podemos observar que dentro de las respuestas principales esta la búsqueda por un mejor futuro y superarse, obtener conocimiento, así como responsabilidad y compromiso. Todo ello va en concordancia con el momento de vida de los adolescentes que estudian el bachillerato ya que, a esa edad, no sólo tenemos anhelos que forman parte de las presiones sociales, de hecho algunos declararon que de las cuestiones más desagradables durante el bachillerato es el estrés

²⁰ Véase Apartado 5.1.2 Relevancia del perfil sociodemográfico y Anexo 5.

causado por la presión de elegir carrera y definir su futuro (véase figura 55), pero también, se comienza a vislumbrar la búsqueda de los alumnos por concretar acciones que les permitan un bienestar en el futuro, de ello la importancia de acompañarles en este proceso, hacia la toma de decisiones académicas y personales que los alienten a alcanzar sus metas.

Esta búsqueda de los alumnos en nivel medio superior por reconocerse y ser reconocidos, se observa en la respuesta obtenida a través de la pregunta ¿Cuál es tu principal motivación para acudir a la escuela? En la cual un 46% de los alumnos contestó que superarse profesionalmente, seguido por un 36% que comentó le motivaba prepararse mejor para el trabajo y sólo un 23% los que declararon iban para aprender. Vale prestar atención, en que su concepción como ser estudiante y sus prioridades motivacionales para ir a la escuela se concentran en expectativas de superación personal y profesional, y al menos en este caso, ningún alumno consideró como opción de respuesta reunirse con sus amigos.

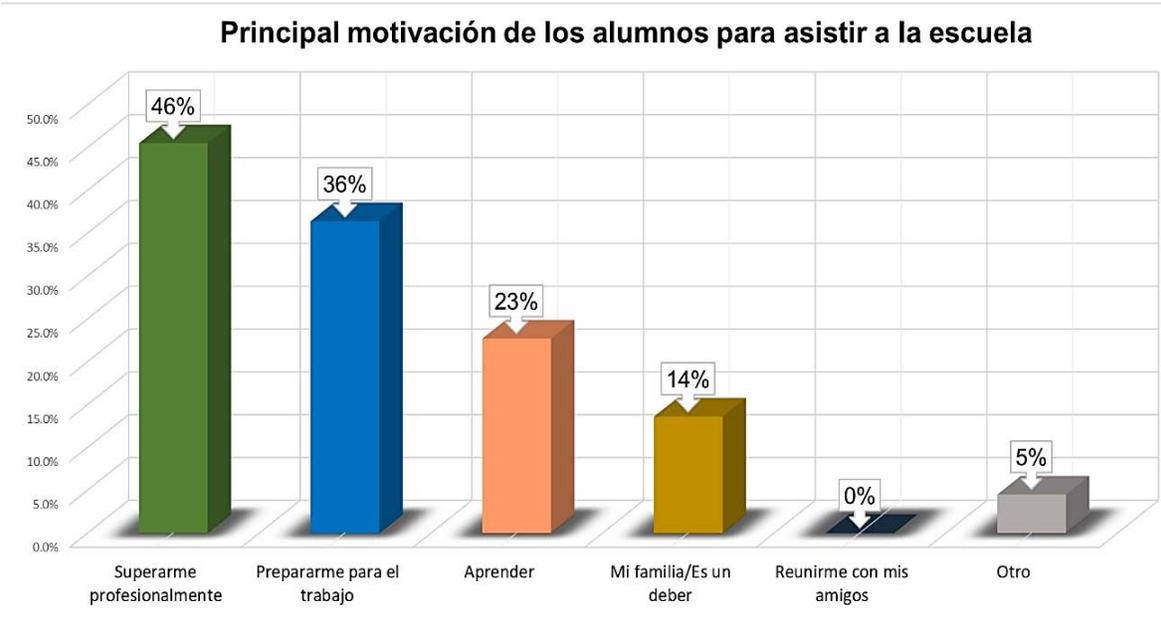


Figura 10. Principal motivación de los alumnos para asistir a la escuela. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

De acuerdo a las respuestas obtenidas, asistir a la escuela se convierte en un medio para alcanzar una mayor calidad de vida; la preparación académica se vive como un factor determinante para lograr estabilidad económica y reconocimiento social.

Si esto ocurre y para los jóvenes es importante acudir a los planteles educativos para prepararse para la vida y el trabajo, ¿qué pasa en el transcurso de su trayectoria formativa o que se hace en las escuelas, que al llegar a las aulas los docentes perciben apatía y desinterés en los alumnos?

La hipótesis de este trabajo radica en que esto ocurre a consecuencia de tratar de separar conocimientos de afectividades, porque tratamos de fragmentar cuestiones sinérgicas en el ser humano, que por su naturaleza deberían ir siempre de la mano.

Valgámonos ahora de la información recabada sobre la experiencia más agradable y más desagradable que han pasado los alumnos de la ENP5 y que manifestaron en respuestas del cuestionario socio-demográfico antes mencionado.

COMPARATIVA ENTRE EXPERIENCIA MÁS AGRADABLE Y DESAGRADABLE COMO ALUMNO DE BACHILLERATO

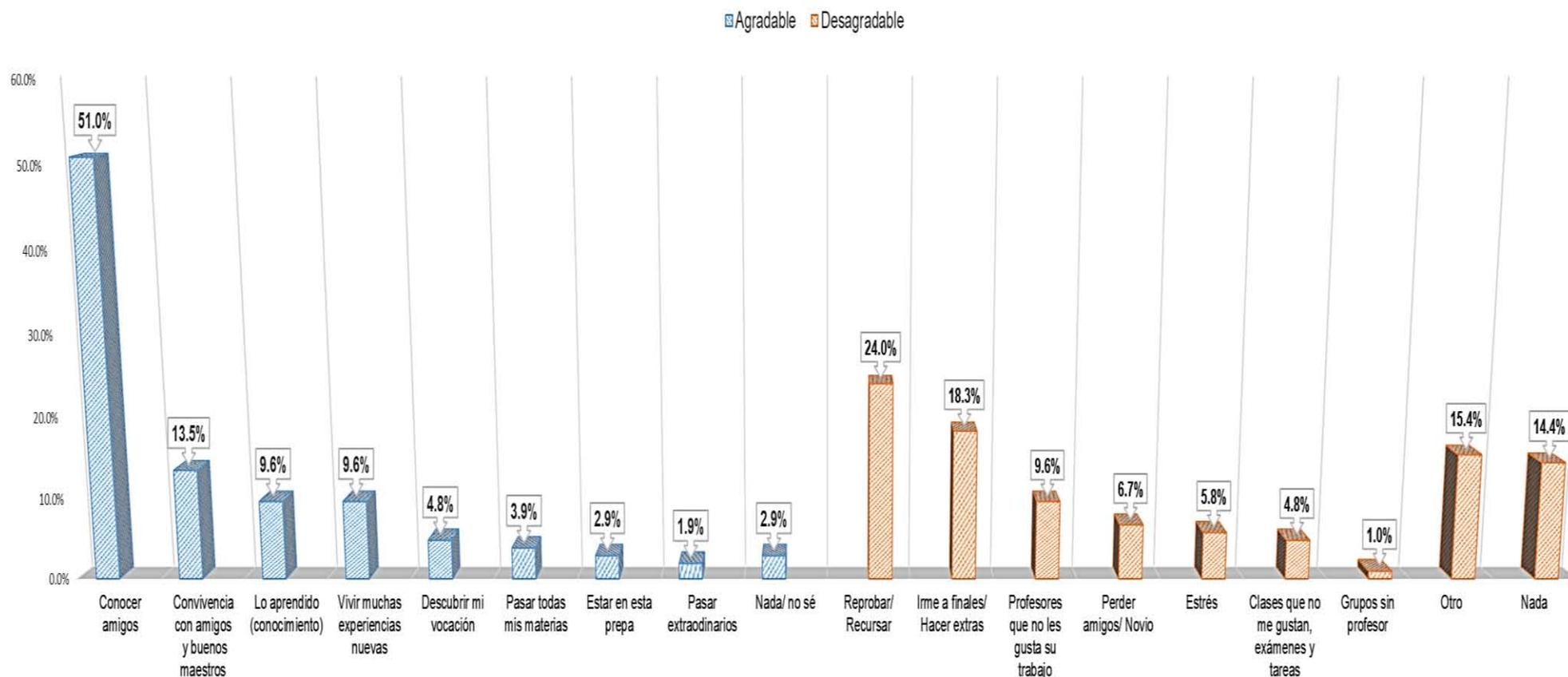


Figura 11. Comparativa entre experiencias más agradables y desagradables como alumno de bachillerato Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 104 alumnos de la ENP en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Para los porcentajes se considera sólo una respuesta por alumno.

La comparativa anterior refleja como las vivencias más agradables durante la etapa de bachillerato están asociadas a experiencias sociales y emotivas de los jóvenes, superando en importancia el interés por aprender, de tal modo que en el plantel y en el aula tampoco podemos separarlas de su aprendizaje. En contraparte, los alumnos mencionaron como experiencias más desagradables se vinculan con su desarrollo académico, a excepción de perder amigos o terminar una relación amorosa; pero reprobar, irse a finales, clases y profesores que no les gustan destacan dentro de sus respuestas.

Ser alumno de bachillerato implica pasar gran parte del día en las instalaciones de un plantel educativo, que, desde la perspectiva colectiva, se convierte en el espacio responsable de dotar a los jóvenes de conocimiento y habilidades que les permitan continuar su preparación académica o conseguir un empleo bien remunerado. El simple hecho de asistir al colegio genera en los jóvenes, expectativas de alcanzar un mejor futuro, es decir, mayores niveles de calidad de vida que sus padres, o, mejor dicho, hay una clara asociación entre el nivel educativo y los ingresos, ya que entre más alto sea el grado académico se espera mayor nivel socioeconómico. Sin embargo, casi sin darse cuenta, generan relaciones sociales y afectivas que forman parte de su identidad y que influyen tanto sus decisiones académicas como personales.

2.3.1 Implicaciones y concepciones del espacio educativo desde la mirada de los alumnos en la ENP5

La ENP en su Plan de Estudios como perfil del egresado manifiesta que: “El egresado del bachillerato de la Escuela Nacional Preparatoria, conocerá lenguajes, métodos y técnicas básicas inherentes a las materias en estudio, así como las reglas básicas de investigación imprescindibles en la educación superior. Será capaz a la vez, de reconocer los valores y comportamientos de su contexto social, poniendo en práctica su formación afable y

humanística, es decir, su código ético, que lo ayudará a fomentar su iniciativa, creatividad, respeto, lealtad, solidaridad, patriotismo y conciencia de Estado” (ENP, s. f.)²¹.

Tras conocer el objetivo de la ENP, mediante la formación que ofrece a los alumnos que ingresan a esta modalidad de educación media superior, se preguntó a los estudiantes cuales eran los principales obstáculos que enfrentaban como alumnos de bachillerato, el 50% respondió que era encontrarse con maestros exigentes y sin vocación, el 36.4% contestaron que eran los horarios extensos ya que les parecían muy pesados, el 18% mencionaron que era la carga curricular por año y otro 9% aspectos relacionados con violencia en el plantel y los alrededores.

Principales obstáculos como alumno de bachillerato

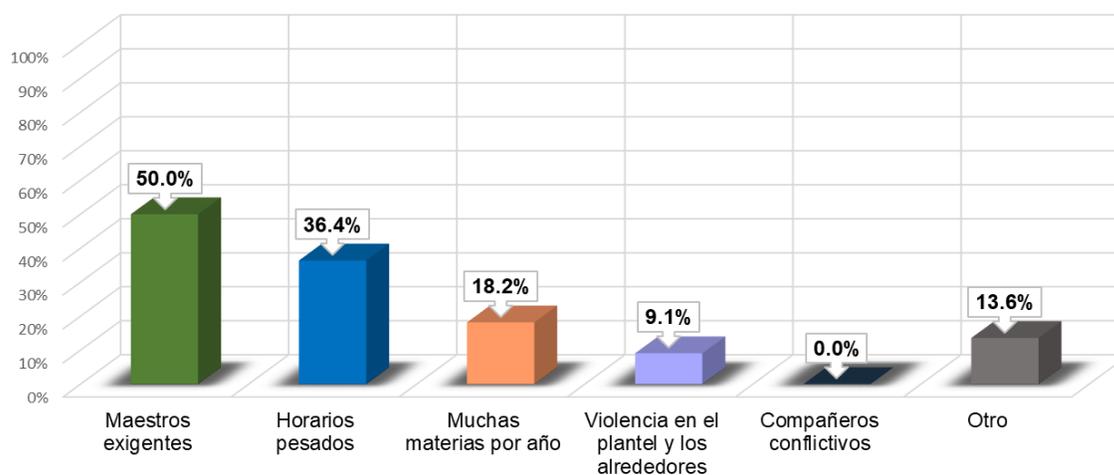


Figura 12. Principales obstáculos como alumno de bachillerato. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

Parece que el perfil de egreso expuesto en la página institucional no está empatando en plenitud con lo expresado por los alumnos, pues desde la carga curricular por año, los estudiantes en la ENP5 manifiestan una saturación que va en detrimento de otras de actividades lúdicas o personales. De igual manera, sigue reflejándose en las respuestas que son los aspectos académicos, en específico, lo que desagrada a los jóvenes

²¹ Véase en Escuela Nacional Preparatoria (s. f.). Recuperado de http://www.fororegulaciondrogas.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=113&Itemid=83&lang=es

preparatorianos está directamente relacionado con la cátedra de los docentes y la extensión de los horarios, todo ello frena su desarrollo integral.

2.3.2 Reticencias del alumno en Bachillerato

Una de las principales inquietudes mencionada por el profesorado en las encuestas fue la desmotivación de los alumnos, sin embargo, este desinterés puede ser ocasionado por diversos factores que trascienden al momento de la clase, es decir, experiencias pasadas, situaciones en otras clases, problemas en la esfera familiar, por mencionar algunos ejemplos.

Partir desde la idea de que el desinterés y la desmotivación es lo que permea en absoluto el actuar de los estudiantes de educación media superior, nos llevaría a generar un análisis desacertado, por ello, para contar con más elementos se preguntó a los alumnos de la ENP5 sobre la actitud que predomina cuando se dirigen a la escuela, sus respuestas revelaron que el entusiasmo, la alegría, curiosidad e interés se encuentran por encima del cansancio o la indiferencia.

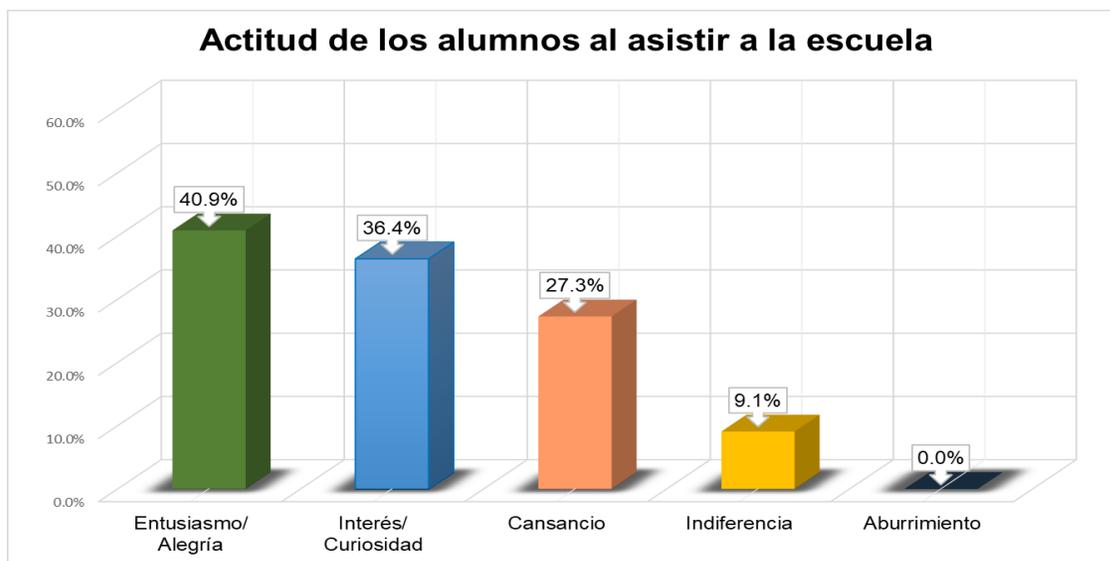


Figura 13. Actitud de los alumnos de bachillerato al acudir a la escuela. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

Los alumnos van motivados a la escuela, pero algo pasa durante su estancia en el plantel o en los salones que los docentes perciben apatía durante sus clases.

Tratemos de enfocar esta desmotivación hacia algunos factores producidos dentro del sistema educativo, denominando a estas situaciones expresadas en el aula como reticencias.

Existen diferentes acepciones de reticencia, sin embargo, para esta investigación nos acercaremos a aquellas que la entienden como un actuar con desconfianza y recelo por el temor a represalias, que se inclinan como rechazo y reprobación ante situaciones que se consideran poco creíbles dado que no se han percibido resultados contundentes, y también hacia aquellas definiciones que manejan el término para describir comportamientos inseguros frente a la toma de decisiones.

Así pues, si consideramos que “los seres humanos...muestran reticencia no sólo por sensaciones o por instinto, sino también a partir de la racionalización de ciertos eventos o circunstancias...la reticencia no es, entonces, sólo la duda, sino también la negación a actuar como se supone”. (Definición ABC, 2015).

Esta definición trasladada al proceso de enseñanza-aprendizaje refleja parte de la actitud de los estudiantes al llegar al aula, misma a la que debe enfrentarse el docente, y que no sólo es producto del sistema educativo sino del contexto social, cultural, político y económico de los jóvenes en el bachillerato, por tanto, no puede ignorarse en los salones de clase ya que incide tanto directa como indirectamente en los estudiantes, e influye como motivador o freno de su potencial creativo y de su aprendizaje.

El hecho es simple, un espacio que no nos gusta sumado a dinámicas e interacciones dentro de él que también nos desagradan, provocarán que nuestro foco de atención se perfile hacia otras circunstancias de nuestro interés fuera de ese lugar, y esto pasa tanto al docente como a los estudiantes, de momento nos enfocaremos a estos últimos y a todas esas actitudes con que un alumno se presenta en al aula y que frenan su integración, participación, aprendizaje y, por tanto, el desarrollo de su potencial creativo; denominándolas como reticencias. Esta acepción abre la posibilidad de ver dichas reacciones obstaculizadoras como temporales, en este sentido, las reticencias pueden vencerse e invertirse hacia habilidades que potencialicen la creatividad, fomenten el

pensamiento crítico-analítico y que motiven su participación en las mejoras de la comunidad.

Debemos considerar que el alumno y sobre todo el que llega a las aulas del bachillerato, ha acumulado la experiencia de por lo menos nueve años de instrucción escolarizada, y se ha enfrentado a clases diversas con distintos profesores, todas de ellas con contenidos curriculares extensos y abrumadores que le han requerido memorizar conceptos para aprobar exámenes, es natural que esa dinámica que ha experimentado por muchos años sea la que espere al entrar a un aula, pero además si se contemplan los cambios físicos y emocionales que atraviesa en esa etapa de la vida, resulta evidente la apatía con que puede actuar en el salón de clases y su reacción ante las presiones sociales del entorno en el que se desenvuelve.

Se mencionó anteriormente, que si se profundiza en el desinterés por aprender que los alumnos de Educación Media Superior muestran ante el desarrollo de una clase notaremos que, dicha actitud negativa es consecuencia de diversos factores tales como los cambios psico-emocionales, su contexto familiar y regional e incluso lo derivado de las reglas de la institución académica en la que se desenvuelve. Estos elementos se asumen de maneras muy diversas por cada uno de los alumnos y las reacciones que cada uno de ellos muestra frente a una situación pueden ser innumerables, sin embargo, podemos encontrar convergencias en acontecimientos específicos que causan desagrado, molestia y desinterés, al respecto, existen dos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que se consideraron relevantes en la concepción de los estudiantes y que se tomaron como ejemplo para fundamentar este análisis, nos referimos a Tareas escolares y exámenes, ya que son herramientas pedagógicas usualmente utilizadas durante toda su trayectoria formativa, de este modo fue imprescindible conocer la percepción de los estudiantes sobre estas cuestiones.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, la primera reacción que experimentan ante saber o hacer un examen es tener nervios, sentir angustia y miedo, seguido de estrés e inseguridad. Algunos alumnos sólo asocian un examen con preguntas y con la labor de estudiar para aprobarlo. Si se observa la figura 14 notaremos que la mayoría de las respuestas se vinculan con factores negativos

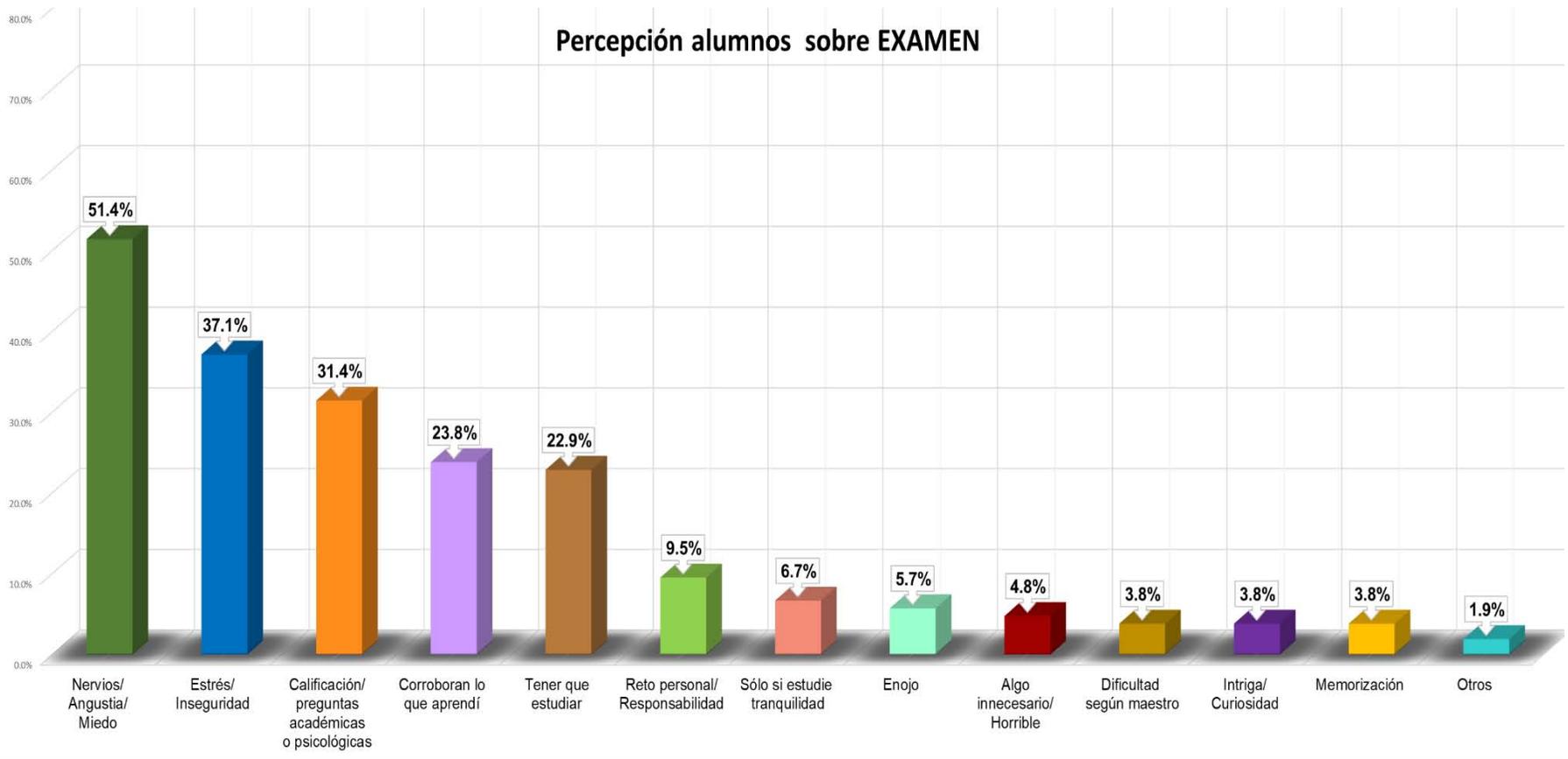


Figura 14. Percepción alumnos sobre examen. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 105 alumnos de la ENP en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno.

Situación semejante ocurre sobre la tarea, ya que para los estudiantes representa una labor adicional que se llevarán a casa y que les ocupará parte importante de su tiempo en detrimento de otras actividades de su agrado, en general, este trabajo extraclase les representa aburrimiento, les causa estrés, molestia y desagrado. En pocas palabras, predomina el rechazo hacia este instrumento.

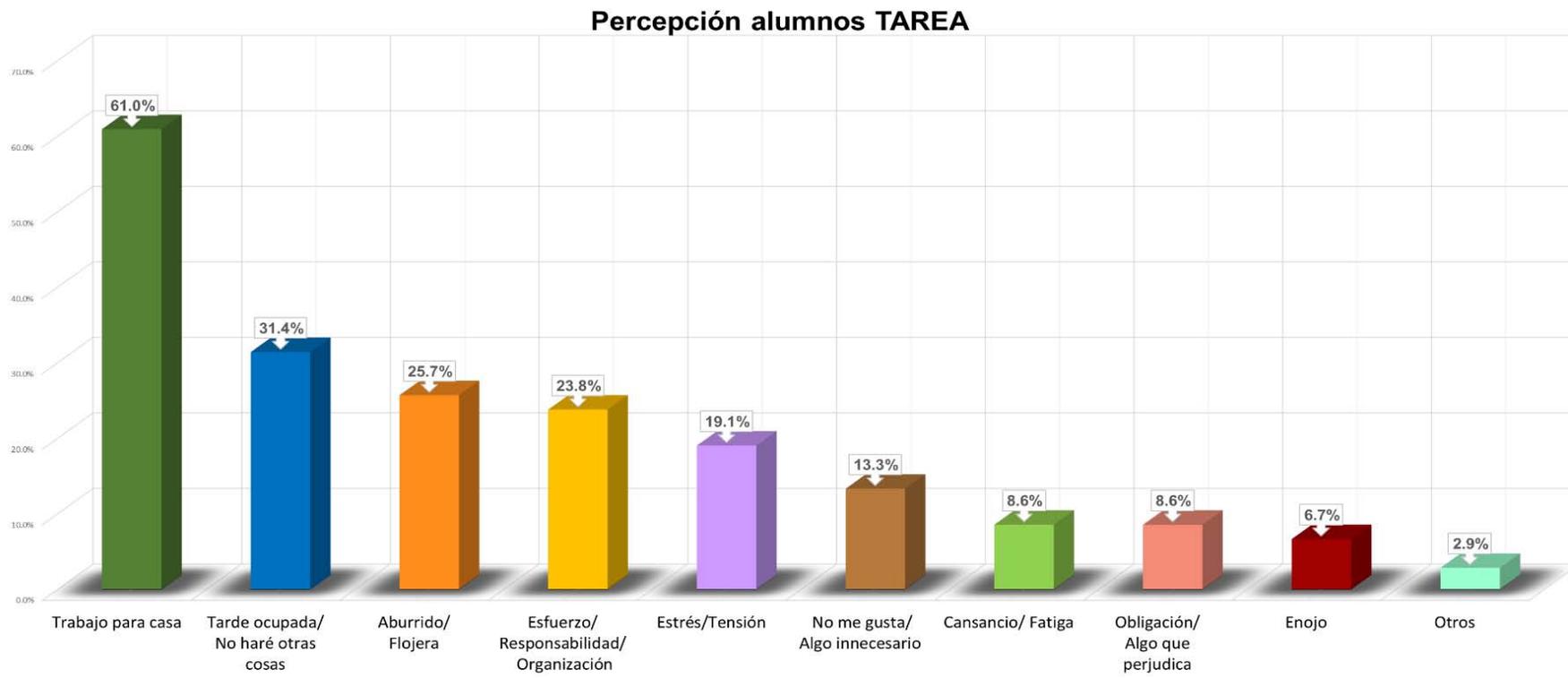


Figura 15. Percepción alumnos sobre tarea. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 104 alumnos de la ENP en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno.

Los exámenes o ahora llamadas evaluaciones y las tareas se conciben como herramientas que generan emociones perturbadoras en los alumnos, quizá producto de su utilidad bajo perspectivas pedagógicas anteriores centradas en una calificación que determinaba el promedio y casi el destino académico de cada alumno. Dichas prácticas, entre otras tantas, siguen siendo el sustento de las didácticas de clase, mismas que generan rechazo por los alumnos, o al menos eso reflejó el pequeño ejercicio muestral realizado para este trabajo de investigación.

De este modo, al detenernos en las características de la definición de reticencia²², notamos que muchas de ellas están ligadas con las emociones, por tanto, hacer del aula un espacio grato de desenvolvimiento coadyuvara a la consolidación de la identidad de cada alumno en detrimento de las reticencias que pudiese presentar. Pero ¿Qué necesitan los alumnos para asistir con mayor entusiasmo a sus clases? Dentro de las respuestas obtenidas en el cuestionario de indagación, encontramos como principal exigencia, contar con maestros más dinámicos, seguido de pedir un horario más amigable -ya que al menos en el turno matutino en la ENP5 el horario de entrada es a las 7 am-, el uso de materiales didácticos y salones mejor equipados.

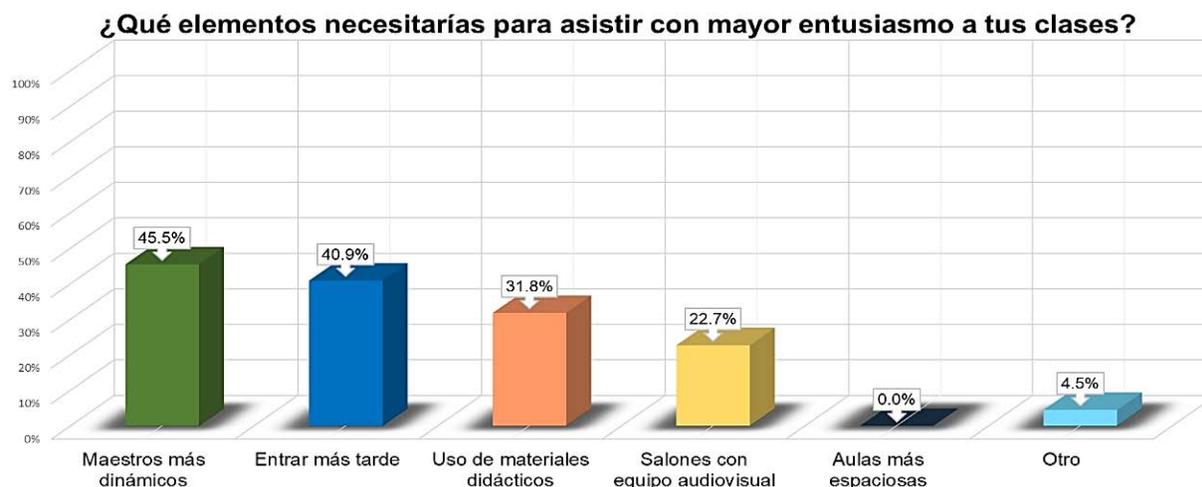


Figura 16. Elementos que motivarían a los alumnos para asistir con mayor entusiasmo a sus clases. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

²² Las características del concepto *Reticencias del alumno de bachillerato*, se desglosan en la Introducción de esta Tesis.

Como puede apreciarse, las reticencias de los alumnos se expresan también hacia el docente, en específico, hacia su forma de dar una clase. Ante esto, se vuelve a incidir en la importancia de este actor educativo, quien para contrarrestar dicha postura, necesita innovar su práctica para lo cual requiere fortaleza personal cimentada en su autoestima, es decir, debe realizar un arduo trabajo personal para ser congruente y generar espacios socio-afectivos en donde se despierte la curiosidad del alumno, se estimule la creatividad y se fomente el pensamiento crítico-analítico, la importancia de este proceso radica en que dichas prácticas se convertirán en habilidades para la vida.

En muchas ocasiones los docentes interesados por romper con el desinterés de los alumnos, desarrollamos un sinfín de actividades, otras tantas veces no estamos seguros de que funcionará mejor en cada área disciplinar, la estrategia didáctica abordada en el Capítulo 5 espera dar un ejemplo del giro que se puede dar a una clase sin descuidar el contenido temático de las asignaturas. De momento, se puede mencionar que al menos en los grupos donde se desarrolló esta investigación, los alumnos declararon que los mapas conceptuales y los debates en equipo y grupales, son las actividades que más les cautivan y les ayudan a aprender.

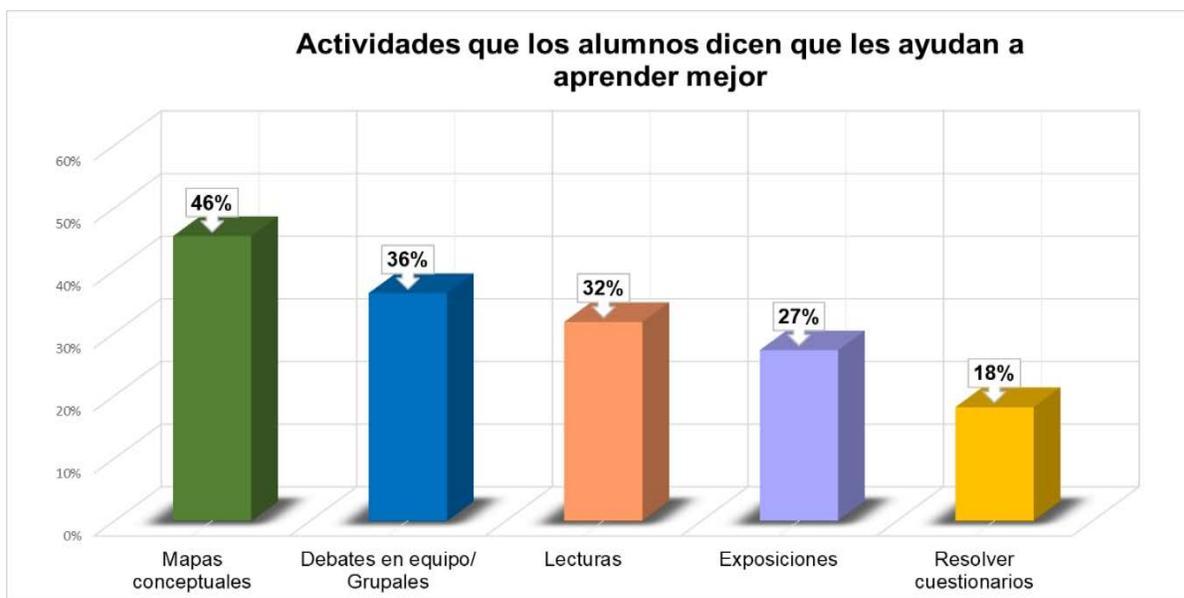


Figura 17. Actividades que los alumnos dicen les ayudan a aprender mejor. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

Tanto en la motivación para asistir a clases como en el desarrollo de actividades para aprender mejor, destaca el papel del docente. Por ello, y si además, nos centramos en la parte psico-emocional de los alumnos encontraremos que la empatía del docente se vuelve un factor esencial para la motivación e interés de los jóvenes en los aprendizajes que pueden obtener durante una clase, asimismo, la propuesta de esta investigación es consolidar estrategias didácticas que permitan el autoconocimiento y la integración afectiva del grupo, es decir, hacer del aula un espacio socio-afectivo en donde se genere tanto para los alumnos como para el docente la confianza necesaria para desenvolverse en libertad y respeto, con el reconocimiento de las habilidades y aptitudes de cada integrante; y de esta forma, se posibilita un inter-aprendizaje constante.

Cuando se les preguntó a los alumnos acerca de lo que más les gusta de una clase el 41% contestó que lo que complementa lo visto en otras asignaturas, un 36% trabajo en equipo, otro 36% los temas de cada clase, el 23% debates grupales y sólo el 9% declaró que le gustaba más resolver ejercicios individuales.

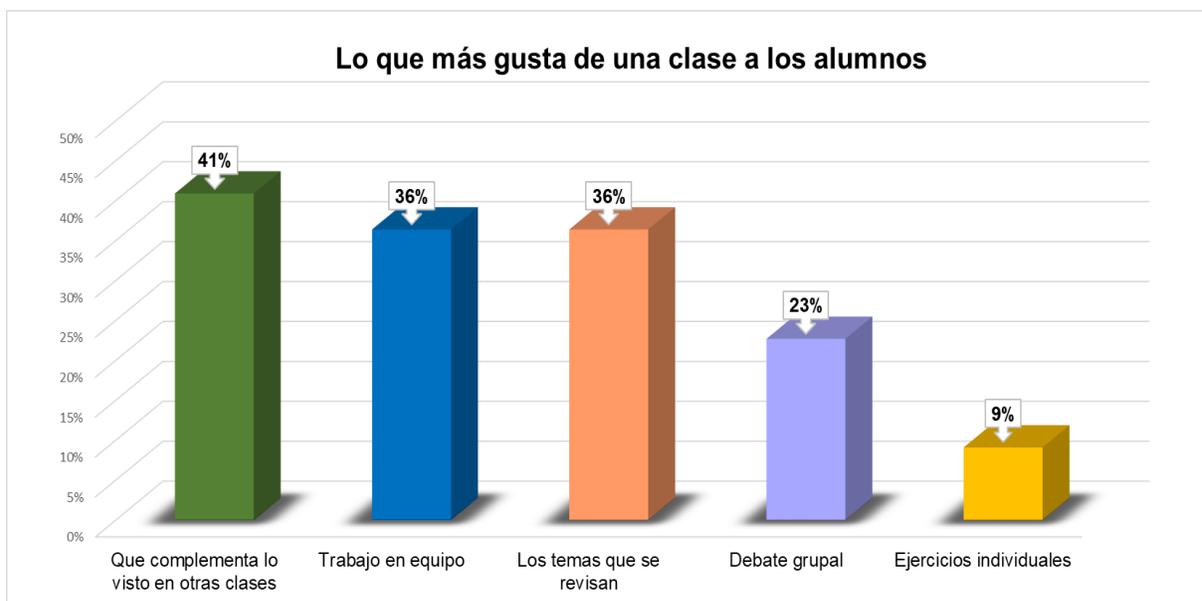


Figura 18. Lo que más gusta de una clase a los alumnos. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

El aula es un espacio en donde se viven y se sienten los aprendizajes como colectividad, es un primer momento de reconocimiento social, donde puede motivarse a frenarse la creatividad, recordemos que en la mayoría de asignaturas de bachillerato se trabaja en la resolución de problemas, y para lograrlo requerimos procesar la información, analizamos las opciones disponibles y seleccionamos, aquí entra en juego nuestra visión crítica-analítica de los conceptos y teorías que se desarrollan a través de los contenidos temáticos, contextualizarlas y aportar soluciones enfocadas a nuestra realidad, esto en sí ya es un acto creativo, pero desarrollado en un ambiente afable, donde los conocimientos y las emociones cuentan, no solo se hace, sino que se potencializa.

Todo lo anterior, nos permite vislumbrar que quieren los alumnos, sus necesidades y exigencias reales, contrastándolas con aquello que les ofrecemos en las escuelas, un ejemplo claro es cuando señalan que lo que más les gusta a los alumnos de una clase es complementar lo visto en otras asignaturas; porque el conocimiento es un todo que interesa y despierta curiosidad, en cambio en los planteles educativos ofrecemos conocimientos fragmentados, disasociados, existe algo en nuestro sistema educativo y en las practicas docentes que no termina de enganchar y motivar a los alumnos, desde el diseño curricular, los horarios, hasta las practicas pedagógicas. Quizá la infraestructura y los mapas curriculares son cuestiones muy complejas para transformar, sin embargo, la práctica del profesorado es un área inmediata de oportunidad para atender las necesidades del alumnado.

Si bien, esta es la intención de este proyecto, es necesario en un primer momento adentrarnos hacia las dinámicas particulares que se desarrollan en la ENP5, sirviéndonos todo lo anterior como antesala y breve recuento del espacio educativo y las expectativas de docentes y de los estudiantes que conviven en este nivel educativo.

2.4 La comunidad educativa en la Escuela Nacional Preparatoria Plantel 5 José Vasconcelos

Los espacios se viven e influyen en las dinámicas sociales. El entorno y las instalaciones son parte importante en el aprendizaje y desarrollo de los jóvenes, desde la infraestructura hasta el área circundante pueden motivar o desalentar, si bien, y como ya se ha dicho, existen circunstancias que como actores educativos no podemos cambiar en los

alrededores o en el propio plantel, empero, si está en nuestras manos conocerlas para identificar que recursos nos obstruyen o que otros nos benefician en nuestra labor diaria.

El entorno, el plantel y los salones de clase son parte importante de las concepciones que alumnos y docentes crean sobre el espacio educativo, a través de descripciones y recopilación de datos, este apartado busca acercar al lector al espacio físico donde se desarrollaron las prácticas docentes.

2.4.1 El entorno y el plantel

La Escuela Nacional Preparatoria Número 5 se encuentra ubicada al sur de la Ciudad de México, en la región de Coapa dentro de la Delegación Tlalpan; la zona rodeada por avenidas importantes como Calzada de Tlalpan y Calzada del Hueso le otorga excelente accesibilidad por cualquier medio de transporte, empero, esta misma condición coloca al plantel en un lugar con mucha movilidad comercial, lo anterior puede convertirse en distractores para los alumnos que asisten al inmueble. Como el resto de las Preparatorias de la UNAM, ésta se encuentra bardeada y con un acceso controlado, además se observa el constante patrullaje de unidades y personal de Seguridad Pública, que hacen de la zona circundante un espacio apacible, apenas alterado por el bullicio de los jóvenes que asisten a clases.



Figura 19. Fotografías de la entrada y alrededores de EPN5.

Se habló al inicio de este capítulo de la escuela como un espacio cerrado, la descripción del plantel muestra claramente esta característica; al respecto, se preguntó a los alumnos sus impresiones sobre el plantel, dando las respuestas siguientes: a la pregunta ¿Cuál es el espacio que más te gusta del plantel? El 63.6% respondió que las áreas verdes, el 36.4% la biblioteca, el 18.2% la alberca, y la cafetería y espacios deportivos coinciden con un 9%.

Lo que nos muestra un sentir nato de bienestar en los espacios naturales abiertos y también su interés en espacios de lectura como lo es la biblioteca.

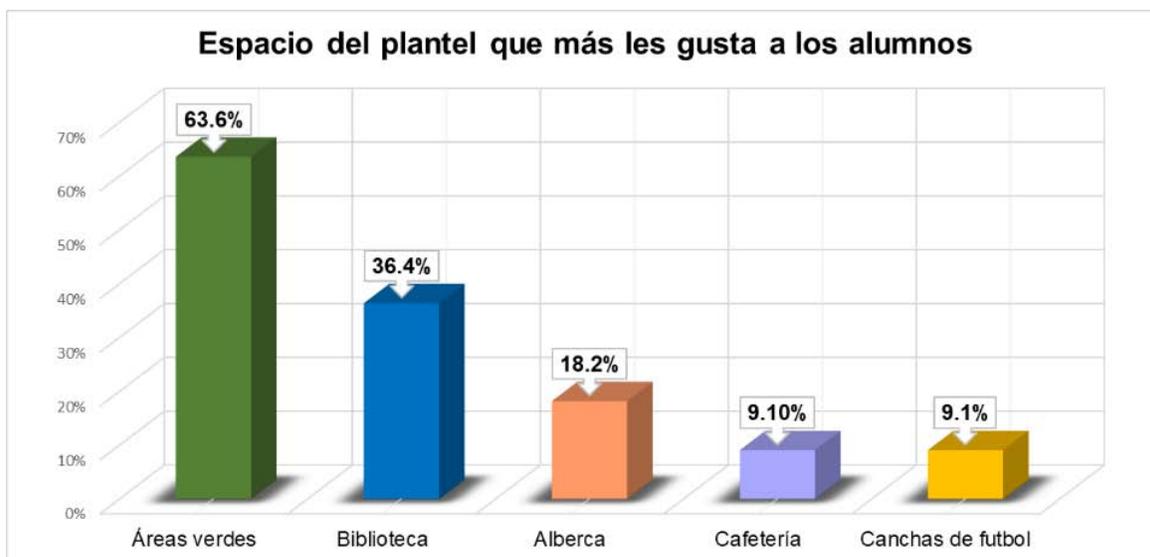


Figura 20. Espacio de la ENP5 que más les gusta a los alumnos. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante. La ENP5 cuenta con una alberca por eso se consideró en las opciones de respuesta.

Por el contrario, al cuestionarles que modificarían del plantel para sentirse más cómodos, el 36% mencionó que los espacios deportivos, un 32% se refirió a los salones, seguido de un 23% que dijo le gustaría cambiaran la cafetería y un 5% que modificarían la biblioteca.

En el siguiente apartado encontraremos las descripciones de las aulas para indagar los motivos que llevaron a los estudiantes a declarar que son los salones uno de los principales espacios que les gustaría modificar.

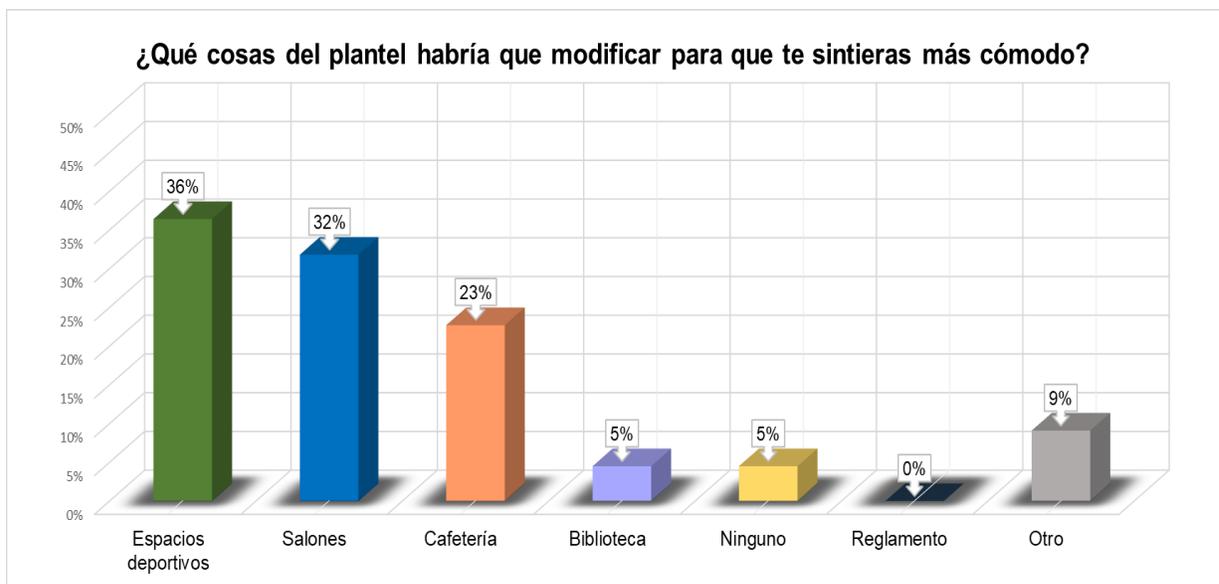


Figura 21. Cosas del plantel que habría que modificar para que los alumnos se sintieran más cómodos. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

2.4.2 Las aulas

La mayoría de los salones en este plantel, son espacios de aproximadamente 10m x 6m, sólo la pared lateral derecha tiene tragaluz y unas ventanillas arriba que permiten un poco de ventilación, al frente hay un largo pizarrón de gis y sobrepuesto a este se encuentra un pizarrón de plumón; en el techo justo a la mitad hay un proyector viejo -podría decirse que inservible por falta de mantenimiento-, las aulas al frente cuentan con un templete y en la parte izquierda está el escritorio del profesor; las bancas son individuales, en los salones hay alrededor de 50 butacas, las puertas son de color azul y sólo tienen en medio una larga ventanilla de cristal que no permite con facilidad el paso de luz, por ello, al cerrarse el salón se oscurece. Desde las primeras visitas al plantel, se visualizó que las dimensiones del aula y la distribución del mobiliario dentro de ella, complicaban la realización de actividades que requirieran mucha movilidad de los alumnos.



Figura 22. Fotografías tomadas del salón de clases en la EPN5.

Para la primera intervención docente, hubo dos elementos característicos de las aulas en la ENP5 que llamaron la atención, el primero, el templete que coloca al profesor al frente y por encima de los estudiantes, marcando una clara jerarquía de poder; y el segundo, los grupos numerosos en aulas pequeñas que complicarían ciertas actividades grupales.



Figura 23. Fotografías del templete característico de las aulas en la EPN5.

Los espacios educativos de acuerdo a su infraestructura y mobiliario, pueden incidir positiva o desfavorable en la motivación de los estudiantes, cuestiones como el templete, luz escasa, bancas incómodas, pueden relacionarse con una violencia simbólica que frena el potencial creativo (Acaso, 2014).



Figura 24. Fotografía tomada al grupo numeroso y su aglomeración en un aula.

Sin embargo, al preguntarles a los alumnos que les transmitían los salones al entrar a una clase el 36.4% declaró que curiosidad, seguido de un 22.7% que mencionó que cansancio y en igual porcentaje desmotivación, entusiasmo y dispersión con un 18.2%.

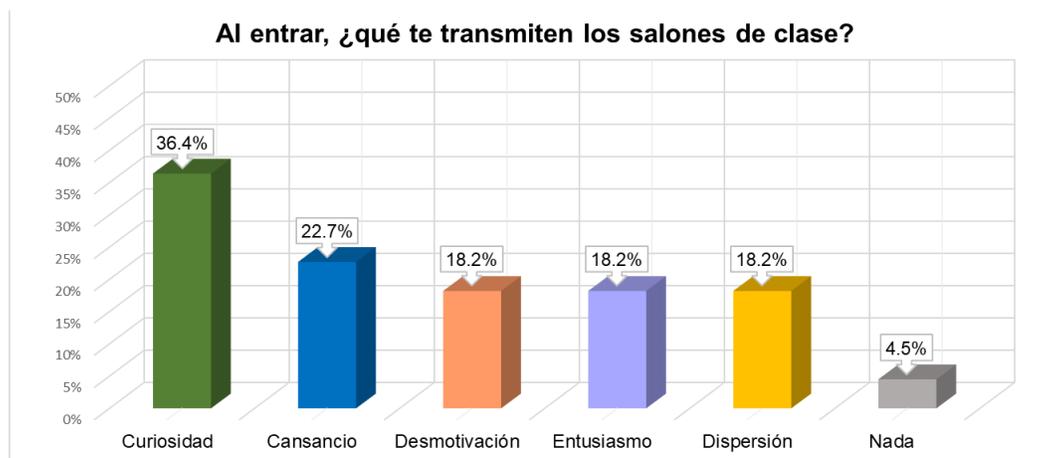


Figura 25. Sensación de los alumnos al entrar al salón de clases. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

Al momento dos cosas concuerdan, los alumnos asisten al plantel con entusiasmo, y llegan a las aulas con interés o curiosidad, entonces ¿Por qué los docentes perciben desmotivación durante sus clases?

Tan complicado es renovar los modelos pedagógicos como la infraestructura de los planteles, por ello, insistimos en la práctica del docente como el transformador medular de las concepciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este recuento del espacio social llamado escuela hace falta un último factor contextual, ¿Cómo perciben los docentes al alumnado y cómo los estudiantes conciben al profesorado de su plantel? Analizaremos estas percepciones en el siguiente apartado.

2.4.3 Percepción de los profesores sobre el alumnado en la ENP5

Se mencionó que uno de los aspectos que los docentes señalaron como lo más desagradable que se experimenta al dar clases, es la desmotivación de los alumnos, de hecho, el 66.7% concuerda que la característica de un grupo que dificulta el desarrollo de una clase es en los que predomina la desmotivación, seguido de dispersión con 44.4% e impuntualidad con 22.2%.

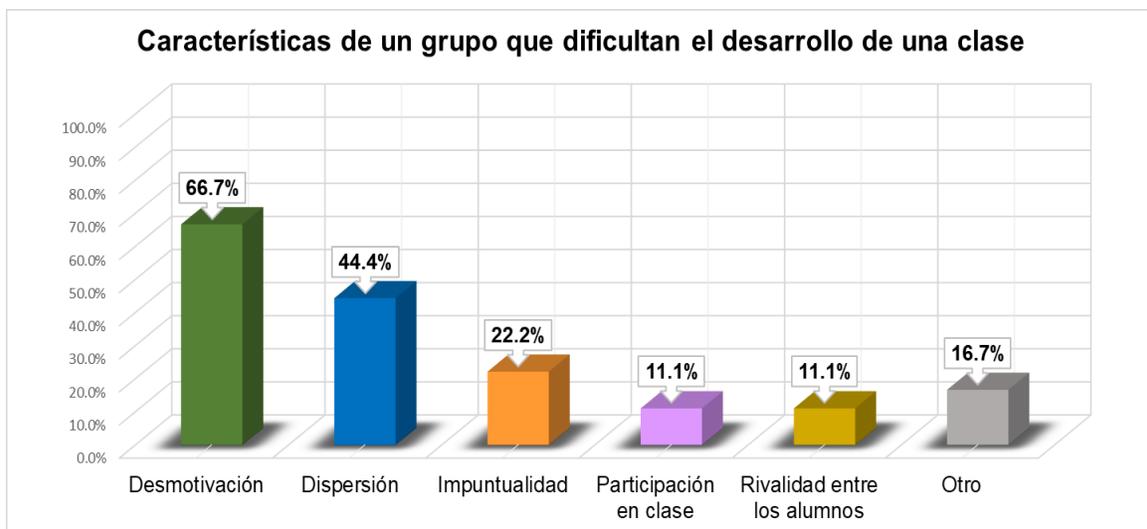


Figura 26. Características de un grupo que dificulta el desarrollo de una clase. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada profesor participante.

Derivado de esto, la principal expectativa de los profesores al inicio de cada curso resultó ser con el 61% que los alumnos lleguen al aula con ganas de aprender, seguida por que a los alumnos les agrade la materia con un 55.6%. Estar ante un grupo participativo es uno de los ideales del profesorado para desarrollar una excelente clase.

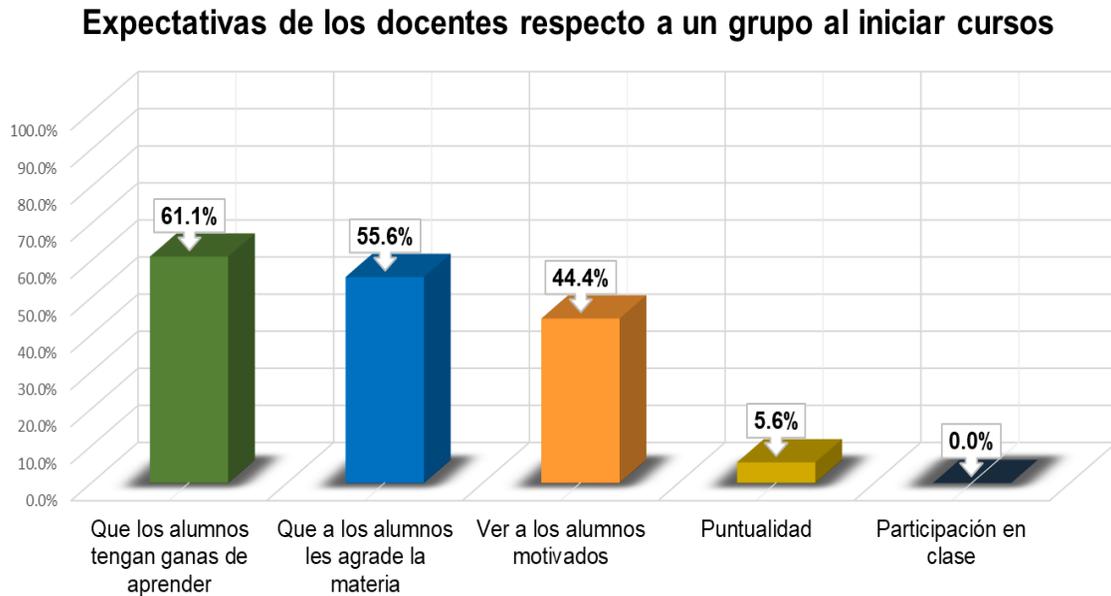


Figura 27. Expectativas de los docentes respecto a un grupo al iniciar cursos. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada profesor participante.

Tras indagar la expectativa que el docente espera de un grupo, resultaba de igual modo importante conocer como desearía que fuera cada alumno que llega a su clase, en total concordancia el 83.3% de los profesores respondieron que la participación de cada joven es lo más esperado en el aula, en segunda instancia, resaltaron que, además, el agrado por el trabajo en equipo resultaría ideal para una mejor práctica docente

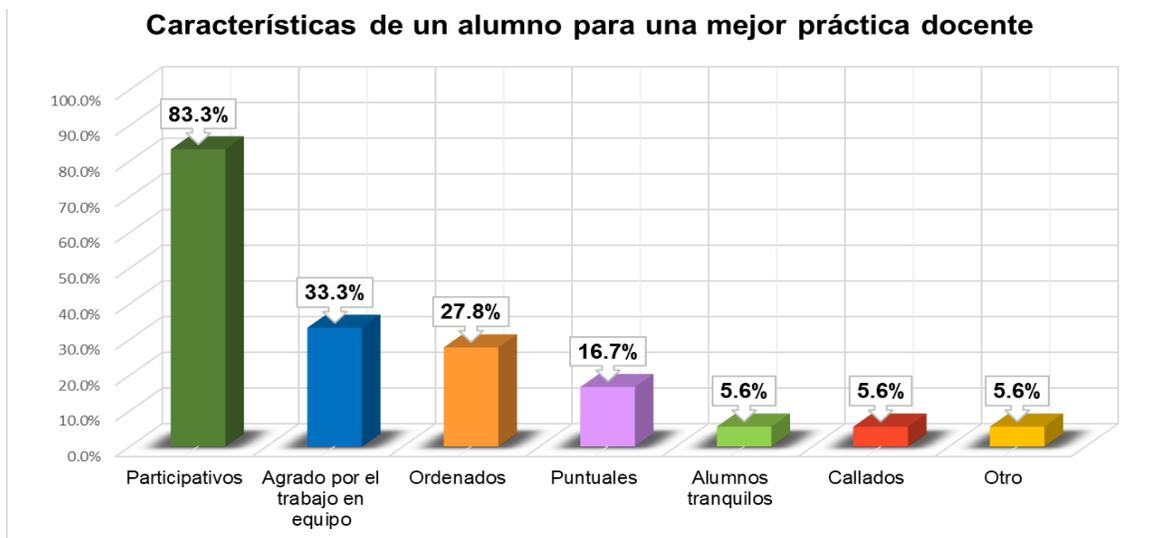


Figura 28. Características de un alumno para una mejor práctica docente. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada profesor participante.

En resumen, los docentes reclaman participación de los alumnos y disposición para desarrollar actividades en equipo, si bien mencionaron otros factores importantes como la puntualidad, son estas dos cuestiones las que más aclaman para una mejor práctica docente.

Tras acercarnos un poco a la percepción de los profesores respecto a los alumnos que asisten a las aulas donde imparten clases, requerimos la visión de los otros actores: los estudiantes

2.4.4 Percepción del alumnado sobre el profesor

Desde un primer momento, fue imprescindible indagar cual era la concepción que el alumnado tenía de la figura de profesor, es decir, conocer como le percibía tras toda una trayectoria formativa, por ello, se les preguntó a los estudiantes con que relacionaban la palabra maestro, resultando lo siguiente:

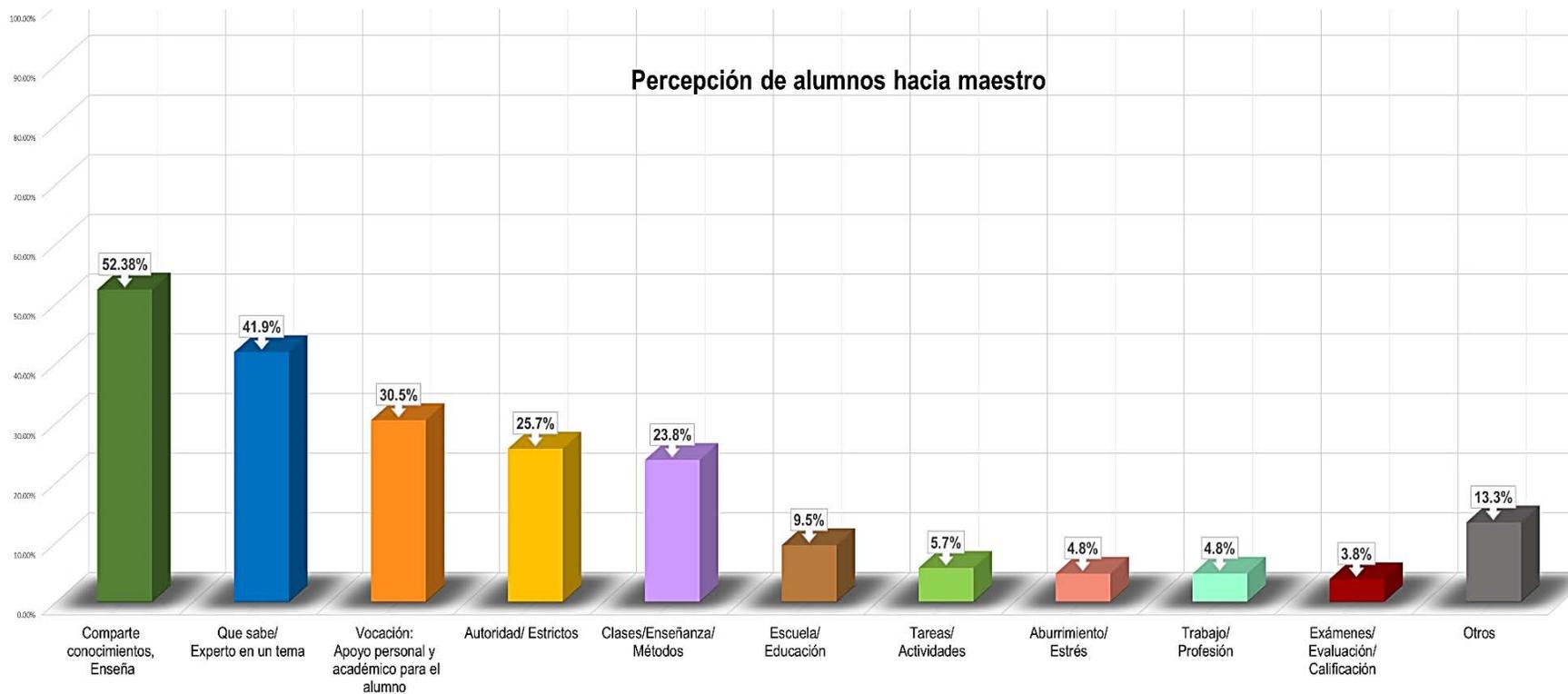


Figura 29 Percepción alumnos sobre la figura de maestro. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 105 alumnos de la ENP en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno.

De acuerdo a las respuestas de los alumnos que participaron, un maestro es primordialmente quien comparte sus conocimientos, pero además es una figura experta en un tema, destaca también que le consideren como alguien con vocación que representa un apoyo personal y académico para los jóvenes. El resto de respuestas muestran una gama amplia de opiniones lógicamente sustentadas en las diferentes experiencias de cada alumno.

En este sentido, al preguntarles a los alumnos, que caracterizaba a los maestros con los cuales se identificaban el 32% respondió que aquel al que notan con mucho gusto por enseñar, un 18% consideró a los profesores con quien comparten actitudes, y el resto se divide en respuestas como el que se preocupa por enseñar sin exigir, el que refleja su preparación profesional y el que da la materia que me gusta.

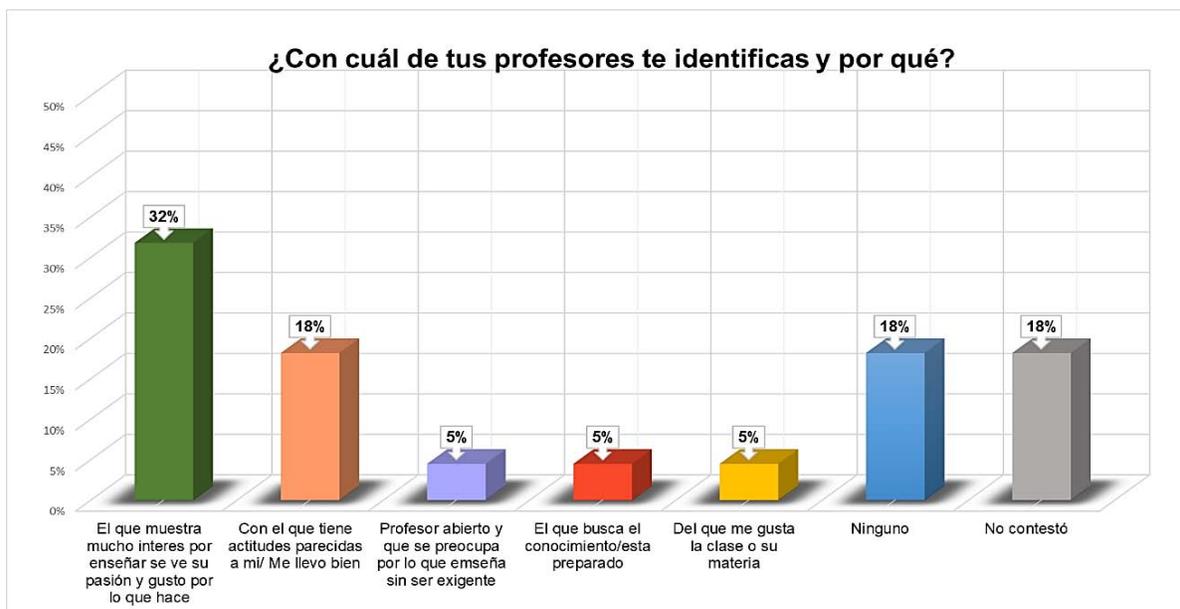


Figura 30. Características predominantes de los profesores con los que los alumnos de bachillerato se identifican Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017.

En este punto de análisis es necesario comenzar a perfilarnos hacia la afectividad en las aulas, desde ese primer instante en donde maestro y alumnos interactúan en un salón, dado que este contacto determina demasiado como se generará la convivencia, y el clima escolar en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje.

La percepción inmediata cuando empieza la interacción de los actores educativos en el aula se vuelve fundamental y decisiva en todas las acciones subsecuentes, vale destacar que, de acuerdo a lo mencionado por los alumnos de la ENP5 en el instrumento de indagación del entorno educativo, el 36% mencionó que percibe tranquilidad y un 32% dijo que respeto, sin embargo, el 27% comentó que desinterés en contraste con el 9% que seleccionó motivación.

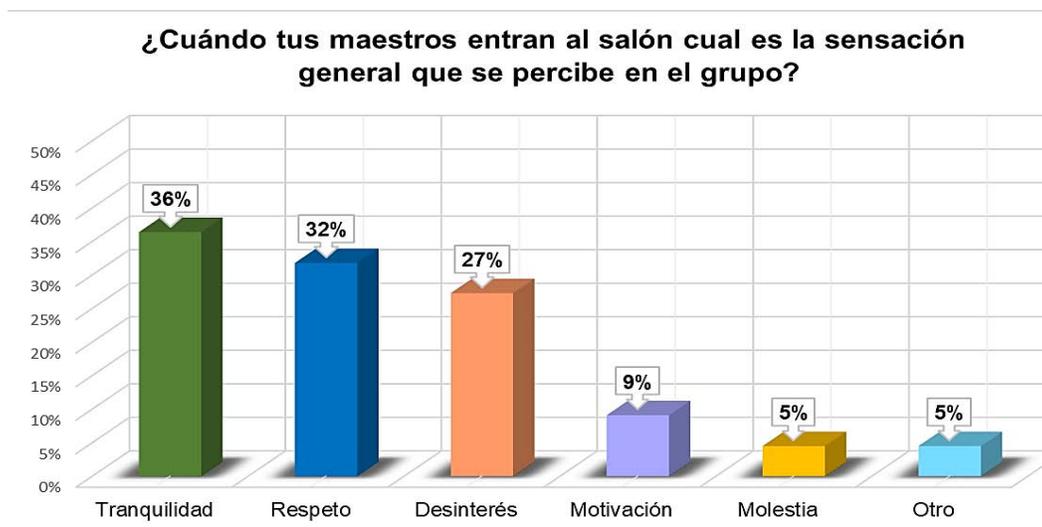


Figura 31. Sensación de los alumnos con la llegada de un maestro al salón de clase. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

Cuando el docente entra al salón de clases o recibe al grupo, es un primer momento de interacción, pero también, lo es durante todo el desarrollo de una sesión, posicionarse frente al grupo le permite mirar a todos y cada uno de los jóvenes, al respecto se preguntó a los alumnos la sensación que percibían al ser observados por el docente durante su clase. Los resultados mostraron que un 25% siente que se le ve como un alumno normal igual a los demás, 24% de los estudiantes encuestados menciono que le perciben como buen alumno por ser responsable, con mucha diferencia al obtener 10.6% de las respuestas se encuentra que sólo se les observa como interesadas en aprender y para reflexionar aparece un 9.6% de alumnos que mencionó que los profesores no les toman en cuenta y no se interesan en conocerles.

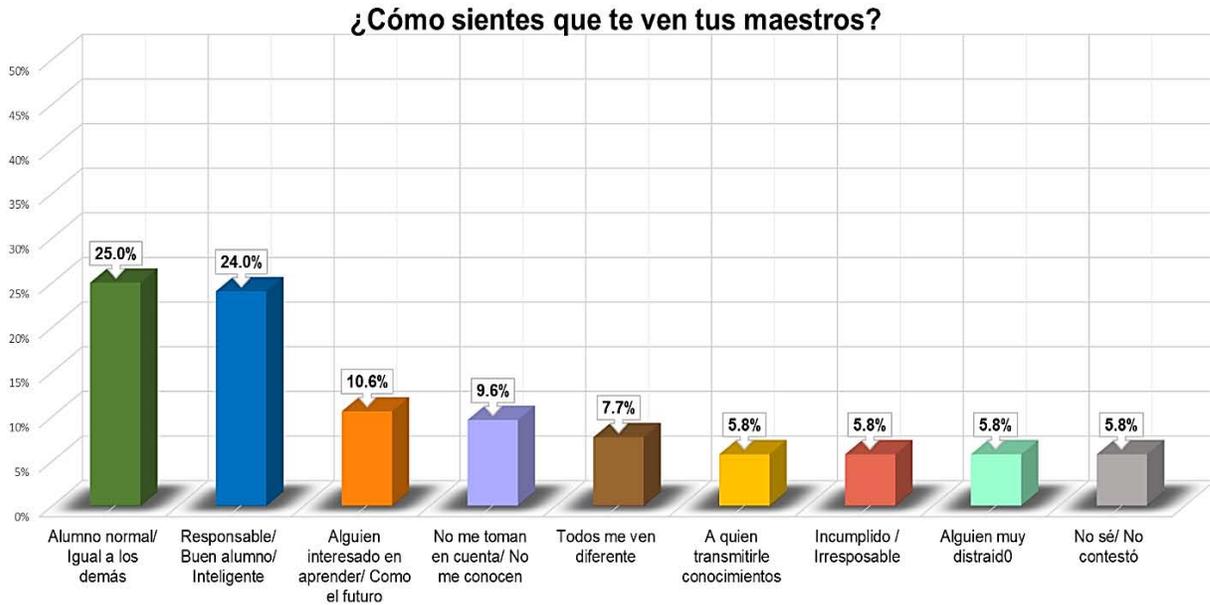


Figura 32 ¿Cómo sientes que te ven tus maestros? Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 104 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México e Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas. De los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017.

Desde el enfoque de la afectividad en el aula, es tan grave que los alumnos se sientan iguales a todos, como los que consideran que no son tomados en cuenta, dado que lo provechoso en el aula es la diversidad de pensamientos, no obstante, como se señaló al inicio de este trabajo, la estructura del sistema educativo vigente tiene una fuerte tendencia a homogenizar al alumnado.

Como docentes solemos pensar que los estudiantes son poco perceptivos de lo que nos pasa, y que durante el desarrollo de la clase se enfocan en los temas abordados, empero, los jóvenes reconocen en nuestro actuar matices emotivos muy nítidamente desde que ingresamos al salón de clases, en específico, para esta investigación fue importante conocer si los alumnos se percataban del estrés en sus maestros y a través de qué acciones lo manifestaban.



Figura 33 Percepción de los alumnos sobre el estrés del profesorado. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran la primera y segunda respuesta de cada alumno participante.

Todos los alumnos reconocieron haberse dado cuenta del estrés en sus profesores, de acuerdo a las respuestas de los estudiantes el 82% mencionó que la tensión de los maestros se refleja porque desarrollan la clase con mal humor, en muy bajo porcentaje comentaron que los notaban tristes o que incluso llegaron a suspender una clase.

Las afectividades se perciben y se traducen por cada miembro del grupo, tanto el docente como los alumnos están inmersos en estas dinámicas por el simple hecho de compartir un espacio, pero ya en particular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se lanzó a los estudiantes el cuestionamiento si consideraban que los profesores se preocupan por que aprendieran, ante esta pregunta el 64% respondió que la mayoría de veces, el 18% pocas veces, y el 14% menciona que sólo en algunas ocasiones, lo que resalta en esta situación es que ningún estudiante expresó que el interés de sus profesores por su aprendizaje sea la constante que siempre predomina.

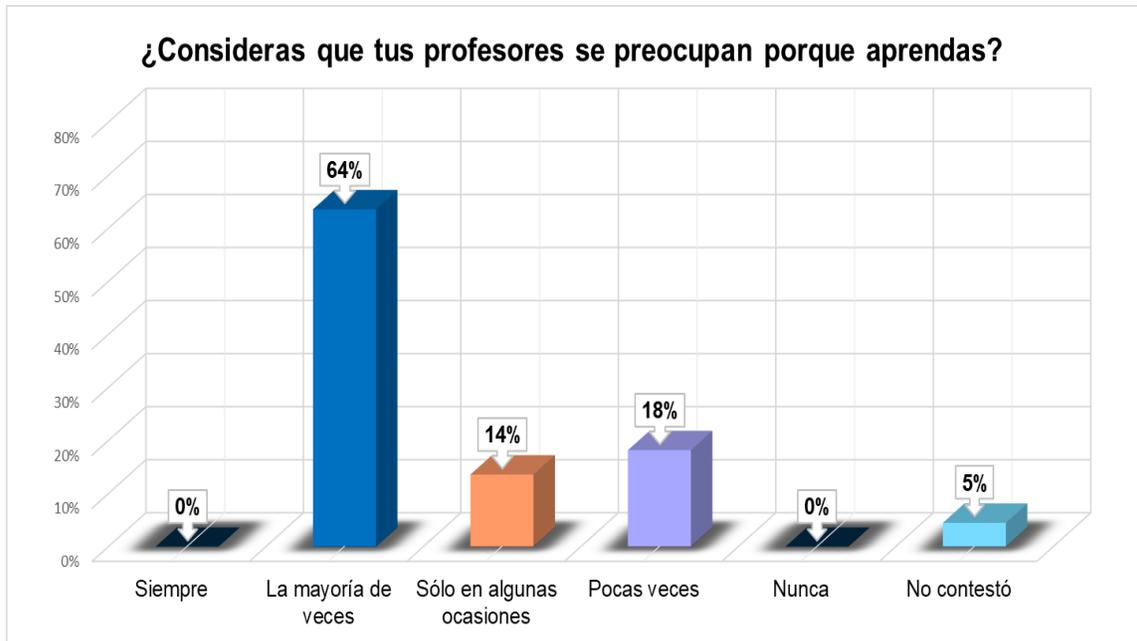


Figura 34. ¿Consideras que tus profesores se preocupan porque aprendas? Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017.

Respecto a la pregunta de la encuesta ¿consideras que tus profesores reconocen tu esfuerzo en cada clase? el 55% de los alumnos dijo que no, de los motivos que mencionan son injusticias en la forma de evaluar, que no hacen comentarios a los trabajos o actividades, es decir, no hay retroalimentación y que no expresan algún tipo de frase motivadora que les haga sentir el valor de su esfuerzo.

¿Consideras que tus profesores reconocen tu esfuerzo en cada clase?

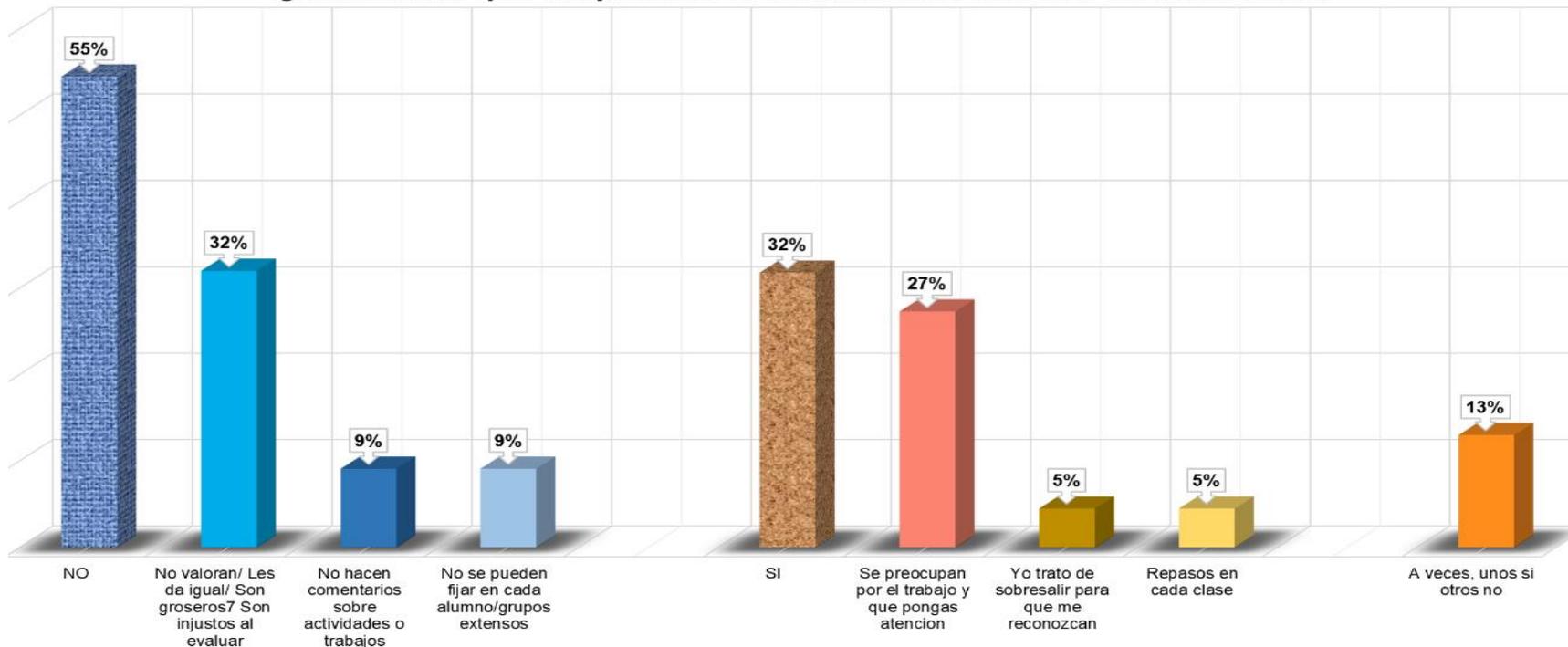


Figura 35. ¿Consideras que tus profesores reconocen tu esfuerzo en cada clase? Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017.

El 32% que dijo que, si existe reconocimiento por parte de sus profesores, comentó como motivos que se nota su vocación y procuran motivar a que los alumnos pongan atención durante su clase.

Recopilando lo más destacable durante este capítulo, podemos notar que impera la necesidad de cambiar, ni alumnos ni docentes están satisfechos, ambos declaran estar motivados en su labor educativa, pero su contraparte percibe algo muy distinto.

Las emociones son un factor importante de cambio, el bienestar emocional motiva y reactiva conexiones neuronales que propician la creatividad. El actor fundamental en esta transición es el profesor, en esta figura educativa recae el ímpetu por buscar estrategias, actividades que le permitan responder a las necesidades de los alumnos, pero también actualizarse; como docente es necesario también identificar las áreas de oportunidad, aprovechar los recursos que me favorecen, no perder de vista la vocación y recordar lo que nos llevó a ser docentes.

Un hecho real es que las estrategias de habilidades socioemocionales se están abordando en otros subsistemas de educación media superior, de ello la importancia de que la Escuela Nacional Preparatoria se ponga a la vanguardia. Como investigadores y docentes vale la pena adentrarnos en la influencia de la afectividad en los procesos de aprendizaje, y cómo colocar esta perspectiva pedagógica en el mundo actual de las competencias.

CAPÍTULO 3

ENTRE EL APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS: LOS AFECTOS

Debe haber otro modo [...] Otro modo de ser humano y libre. Otro modo de ser.

Rosario Castellanos (1948)

En el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto alumnos como docentes están sumergidos en dinámicas abrumadoras, enfocados casi siempre hacia procesos cognoscitivos, dado que a ambos se les evalúa a través de mediciones estandarizadas y focalizadas a sus conocimientos abstractos. Los actores que se desenvuelven en el aula han interiorizado dichas formas de vivenciar su entorno, asumiendo que la escuela y los salones de clase son meramente espacios que deben propiciar aprendizajes cognoscitivos, dejando el mundo de las emociones para actividades lúdicas, artísticas o deportivas, en conjunto, se sustenta la formación integral de los alumnos. Pareciera que el sistema educativo fragmentara al alumno y le constriñera a expresar lo que siente solo en espacios recreativos con sus pares o fuera de los planteles. En las escuelas impera un entorno en donde el aula y en específico, la relación docente-alumnos debe enfocarse hacia lo cognitivo evitando lo mayormente posible los vínculos afectivos.

Sin duda alguna evaluar contribuye a la búsqueda de la calidad educativa, empero, docentes con rendimiento alto no aseguran que los alumnos aprendan los conocimientos necesarios para el perfil de egreso en ningún nivel educativo, y tampoco aquellos alumnos con niveles excelente y bueno en el dominio de diferentes áreas curriculares nos garantiza que hemos formado jóvenes seguros, capaces de enfrentarse y resolver las problemáticas que se susciten tanto en el campo laboral como en la vida cotidiana, y mucho menos tendremos la certeza de que formamos ciudadanos responsables con ética y valores que les permitan cuidar el medio ambiente y relacionarse armoniosamente con sus semejantes.

La escuela como un entorno de aprendizaje brinda la oportunidad de hacer de las aulas un espacio en donde se analicen comportamientos individuales que devienen en impactos negativos de la sociedad, y a través del autoconocimiento resaltar las virtudes de cada

persona, de tal manera que se reconozcan en cada una de ellas sus habilidades para mejorar ese espacio en donde se desenvuelve.

Para ello, habría que abandonar en las aulas educativas la postura de sobreponer lo racional ante lo emocional, tanto una como la otra se complementan, se acompañan y son innatas del ser humano, y cada uno de nosotros las experimenta de formas diferentes, las afectividades en el aula nos ofrecen la posibilidad de generar espacios para compartir, intercambiar experiencias, conocimientos, aprendizajes, no de competir.

3.1 El humano como ser social y emotivo: premisas del aprendizaje creativo

La escuela, como espacio de convivencia se encuentra alineado a prácticas socioculturales de vivenciar las emociones y reaccionar de tal o cual manera a tales afectividades. Las emociones y la expresión de las mismas, tanto en lo individual como en lo colectivo son en gran medida aprendidas por la cultura en la que nos desarrollamos, de algún modo la reacción de nuestras emociones va acorde a lo socialmente permitido, y nuestras experiencias e introyecciones personales hacen que se activen sentimientos diferentes ante situaciones distintas.

Autores como Morín (2005) remarcan constantemente que la esencia de la socio génesis del *homínido* al *sapiens* fue posible por la interrelación de factores bio-socio-culturales, mismos que determinaron las estructuras organizativas de las sociedades actuales y en términos de Fericgla (2000) o Rosaldo (1989), las afectividades que de estas derivan son unas fuerzas emocionales capaces de dar sentido de identidad a un grupo y movilizarlo para hacer o dejar de hacer alguna cosa, por ello, desde pequeños adquirimos los patrones culturales y la forma de expresar las emociones socialmente construidas, con estos elementos nos movemos por nuestras distintas esferas sociales.

Para esta investigación, se entiende que el universo de la afectividad es aquel que engloba todos los afectos, es decir, todas las emociones y sentimientos ya sean personales o colectivos, generados por la interacción entre sujetos que comparten un espacio, en este caso el aula.

En primer lugar, es necesario especificar a que llamamos afecto y como definimos la afectividad. Se retoma aquí la definición de Marina (2016) de que “un afecto es una pasión

purificada por la inteligencia, un conjunto de todas las experiencias, pero ya con un componente evaluativo-interpretativo” (p.34; 278). De igual modo, Marina señala que “la afectividad puede definirse como la tonalidad o el color emotivo impregnados a la existencia del ser humano, y en particular, su relación con el mundo” (p. 415).

Por lo anterior, al referirnos a las afectividades se hará bajo esta premisa de que, en ello, se incluye a todo lo que nos causa emoción y procesamos como sentimientos, es importante esta noción, porque al ser conscientes de cómo afectan los procesos exteriores e interiores en mi desenvolvimiento en un espacio social, determina también mi aprendizaje en las aulas escolares, en términos de Spinoza (2009) en toda interacción social, afectamos y somos afectados. Por ello, desde la primera parte de este trabajo se señaló que el salón de clases es un espacio de convivencia y como en cualquier lugar en donde exista interacción entre sujetos, se producirán indudablemente afectividades, mismas que impactan en el actuar de cada uno de quienes conviven.

En segundo lugar, es adecuado retomar la idea de Goleman (2010) de que la emoción precede al sentimiento, en virtud de ello, las emociones las concebimos de manera cultural pero el sentimiento es un proceso individual, es una interpretación que hacemos, o, mejor dicho, representa cómo nos está afectando el entorno.

Si hoy en día desde diversas disciplinas como la Neurobiología, Psicología, Antropología, Sociología por mencionar algunas, han señalado la importancia de la emotividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje ¿por qué seguimos negando en las prácticas educativas actuales incorporar a las emociones como parte natural del aprendizaje humano?

Nuevamente, siguiendo la postura de Marina (2016) hay que reconocer al ser humano como un constante consumidor de emociones, bajo esta idea, es que en este trabajo se considera un salón de clases como espacio socio afectivo, lo cual implica interacciones aulicas impregnadas de emotividad.

No podemos negar el contexto estructural actual, lo que sí está en nuestro quehacer es implementar estrategias que rescaten los afectos sobre otras cosas, para transitar hacia un bienestar emocional individual y colectivo, es decir, utilizar las afectividades para fomentar escenarios más positivos de aprendizaje. Hemos mencionado que la creatividad

de los alumnos se potencializa en ambientes afables, es justo en estos contextos que brindan confianza para resolver problemas y brindar soluciones, en donde el error es parte indispensable del aprendizaje y en donde se comparten experiencias, que el potencial creativo adquiere fuerza.

Lo que vale rescatar en este punto, es cómo nos afectan los procesos exteriores e interiores, tanto del aula como de la comunidad, Marina (2016) establece que para todo cambio lo primero que debemos hacer es sentir. En espacios donde las emociones tienen un papel importante avanzaremos con mayor facilidad hacia el fomento de la creatividad como habilidad de los alumnos.

3.2 El aula como espacio socio-afectivo

Desde el primer capítulo de este trabajo se ha hecho alusión a que un espacio socio-afectivo considera la emotividad innata del ser humano, permitiendo la expresión libre y respetuosa de las emociones y sentimientos que nos generan las interacciones sociales. De igual forma, en el apartado anterior definimos la afectividad como la tonalidad emotiva con la que nos relacionamos con el mundo, dicha tonalidad se refiere a si actuamos con alegría, con miedo, con ira, o con cualquier otra emoción.

Dicho esto, ahora es fundamental enfocarnos en precisar las implicaciones de las aulas socio-afectivas.

Lo primero a considerar es que un espacio socio-afectivo tiene origen en la interacción social natural de los individuos que formamos una sociedad, porque de cualquier interrelación entre sujetos se producen emociones que impactan en el actuar de cada uno de ellos; recordando que los primeros círculos en los que nos desenvolvemos son la familia y la comunidad en la que vivimos, posteriormente, la escuela también se convierte en un referente que determina nuestras pautas de comportamiento, díganse roles, funciones y la imagen de lo que debemos proyectar de acuerdo a nuestra edad e incluso a nuestro género.

En este entorno, evidentemente estamos rodeados de presiones sociales sobre como debe ser nuestro proceder cotidiano y estamos expuestos a cubrir ciertos estándares de dichas pautas de comportamiento, muchas de ellas incluso aunque estemos en desacuerdo. Tales

reglas sociales estan tan arraigadas que las asumimos sin cuestionar y las enseñamos a los más jóvenes.

Muchas veces, en nuestro círculo familiar o comunal no encontramos elementos de referencia que nos orienten a cómo manejar nuestras emociones o cómo tomar decisiones importantes con asertividad, para éstos y todos los casos de los jóvenes que acuden al bachillerato, sin importar sus antecedentes afectivos, la escuela se convierte en un espacio de referencia, agregando que alumnos y docentes son las figuras educativas que más conviven.

En este sentido, el rol del docente es fundamental, su actuar con cada grupo, su empatía con las necesidades de los alumnos, tanto emocionales como académicas, la reflexión de su propia catedra, genera la reflexión de las afectividades que predominan en un grupo, y una vez detectadas es más sencillo realizar acciones en favor del bienestar emocional colectivo y del aprendizaje diferenciado de cada estudiante.

Entenderemos pues, que un aula socio-afectiva es aquella en donde los procesos de aprendizaje consideran las emociones de cada sujeto, dígase alumno o docente, y en donde se fomenta la confianza y el respeto para expresarse, se valora al error como parte esencial del aprendizaje; se comparten experiencias, y de ser necesario se tratan temas que están generando crisis emocionales en el grupo, se realizan actividades que fusionan afectos y temas disciplinares, teniendo como objetivo desarrollar el potencial creativo del docente y los estudiantes, centrando esfuerzos en el interés como foco motivacional de los jóvenes. Precizando que, el interés es una emoción contextualizada (Jurgén, 2017).

Esta motivación centrada en el interés de los alumnos y del profesorado, incluye el autoconocimiento como factor esencial del desarrollo creativo, conocerse a sí mismo es reconocer qué y cómo me afecta lo que hacen los demás y cómo yo influyo en ellos. Esta posibilidad es justo a lo que se invita al transformar las aulas en espacios socio-afectivos.

Por supuesto, asumir este compromiso implica disposición del docente para generar estrategias didácticas alternativas y una constante renovación personal y académica. Cierro estas ideas con una pregunta, ¿Por qué valdría la pena como docente de bachillerato tal esfuerzo? Para responder a tal cuestionamiento se tratará de brindar argumentos en la siguiente sección.

3.3 ¿Por qué implementar estrategias de afectividad en el bachillerato en México?

El modelo de educación que predomina en nuestro país se centra en una enseñanza-aprendizaje unilateral, que va del profesor al alumno y que consiste en repetir cuanto sea necesario un concepto, idea, proceso o fórmula hasta que los alumnos logren memorizar más que comprender.

Pocos o nulos son los espacios que se otorgan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para la auto-reflexión, misma que es un eje primordial en el desarrollo integral de cualquier persona, y que se menciona tanto en el modelo de la Escuela Nacional Preparatoria, la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, las escuelas incorporadas a la UNAM, Politécnico y el Bachillerato Tecnológico, entre otras.

Es muy común observar que en el bachillerato en México, el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje operan desde un sistema escolarizado tradicional, en donde el docente instruye al alumno lo que debe aprender a través de clases meramente expositivas centradas en el aprendizaje cognitivo, en tanto, el alumno escucha las indicaciones del profesor, y en el mejor de los casos realiza anotaciones; bajo esta dinámica los espacios para reflexionar las afectividades son casi nulos, dicha situación deriva en ambientes escolares tediosos y desmotivadores para ambos actores. Padilla (2007) señala que:

Los instrumentos de evaluación que habitualmente se diseñan se orientan a un número reducido de competencias de tipo cognitivo, generalmente enfocados a la memorización comprensiva, que deja de lado un conjunto importante de procesos y competencias involucradas en el aprendizaje que deben ser objeto de evaluación; y es en este tema, donde la intervención de los docentes y el proceso que realizan refleje el aprendizaje de los estudiantes. (p. 19)

Empero los documentos oficiales de los diversos subsistemas del bachillerato en México, en los alumnos de educación media superior se sigue percibiendo desencanto del sistema educativo, y también apatía, desconfianza e incertidumbre, es decir, una serie de actitudes poco favorecedoras para un aprendizaje a largo plazo, que les predisponen a la memorización para aprobar una evaluación, asimismo, se sienten obligados a asistir al plantel a tomar clases en horarios predeterminados y con presiones familiares y educativas

por alcanzar estándares, dicha situación les genera estrés, convirtiéndose en uno de los factores que puede detonar en ausentismo o abandono escolar.

Aunado a ello, nos enfrentamos a un momento contextual en que la tecnología, las redes sociales y medios virtuales acaparan gran parte de la atención de los niños y jóvenes.

Hay que considerar también que el foco de atención de los jóvenes no está del todo en las aulas, existen muchos distractores, tanto en la escuela como en los alrededores, además, la desmotivación va ligada a una desorientación académica, pues en el bachillerato después de tantos años de asistir a la escuela, los alumnos no logran encajar del todo lo que han aprendido a lo largo de su estancia en las aulas, en gran parte porque se sienten ajenos al conocimiento y distantes de modificar su entorno. El valor insuficiente al conocimiento adquirido en su formación escolar, deriva de una teoría descontextualizada y un profesorado desmotivado²³.

Según lo observado en las encuestas realizadas y abordadas en el capítulo dos, los alumnos no sienten que sus profesores estén constantemente preocupados porque aprendan y tampoco que valoran su esfuerzo en cada clase²⁴.

Muchos de los elementos de las reticencias de los alumnos, podrían adjudicarse a la etapa de cambios experimentados en la adolescencia, sin embargo, un mayor acercamiento nos permitirá tener mayores elementos de comprensión para esta faceta compleja y llena de misticismo social, de ello que, resulta importante detenerse en este momento biosociocultural para entender mejor a los alumnos de bachillerato.

El escenario que se tiene que considerar es que en el tránsito por la adolescencia se ponen en juego tres factores: el primero corresponde a la genética, la herencia y el funcionamiento cerebral que no controla el individuo, el segundo elemento a considerar es la influencia de la sociedad sobre nuestras acciones y que constantemente nos trata de permear con pautas de comportamiento, patrones de conducta, estereotipos e ideales de cada rol que desempeñamos de acuerdo con lo colectivamente aceptado para cada etapa de la vida de los individuos; así, el aspecto biológico referente a la edad de cada persona

²³ Las consecuencias producto de la desmotivación de profesores y alumnos en el contexto de la educación actual se abordaron en el apartado 2.2 de este trabajo.

²⁴ Véanse figuras 34 y 35.

se liga con lo socialmente determinado para dicha etapa; esto va en función del ámbito cultural en el que nos encontramos.

En este punto entra en juego una tercera esfera de desenvolvimiento, la cual corresponde a la parte psicológica, misma que engloba las emociones, sentimientos, personalidad, carácter y temperamento de cada individuo. Estos tres aspectos determinan nuestro actuar frente a la colectividad o sociedad a la que pertenecemos, y justo es en la adolescencia donde definimos y delimitamos nuestras preferencias para consolidar una identidad propia.

Esta claro que hablar de la adolescencia implica una serie de cambios significativos, ya que este periodo de la vida es en donde se desencadenan múltiples cambios; la primera y más evidente transformación esta asociada al proceso biológico con el desarrollo de los denominados caracteres sexuales secundarios que marcan la madurez para la reproducción sexual, y se manifiestan corporalmente, empero, éstos traen consigo alteraciones psico-emocionales que no se pueden dejar de lado.

De acuerdo con la UNICEF (2011) dicha complejidad ha llevado a señalar una división conceptual de la adolescencia, fragmentándola en adolescencia temprana (10 a 14 años) y adolescencia tardía (15 a 19 años).

En la primera faceta se reflejan con mayor evidencia los cambios físicos y sexuales, y en la segunda etapa, se manifiesta el fortalecimiento de emociones y pensamientos que llevan a la identidad de cada joven; de esta última circunstancia, es que para los adolescentes se convierta en una etapa de vulnerabilidad ante situaciones de violencia y abuso, además los cambios que experimentan, les llevan a enfrentarse con emociones muy variables frente a los procesos que están viviendo, esta situación los pone ante una etapa endeble de su vida académica en donde los jóvenes pueden inclinarse por abandonar sus estudios. Durante este proceso, la influencia de las figuras educativas con las que convive se vuelven muy importantes porque desde la escuela pueden incidir positivamente en las decisiones de los adolescentes; claro está que el papel de la familia fortalece los procesos vivenciales de los jóvenes, sin embargo, no siempre se encuentra respaldo en el círculo familiar.

Si repasamos a groso modo las corrientes psicológicas, psicoanalíticas y pedagógicas que han canalizado esfuerzos por analizar las estructuras de la personalidad (Freud) o la influencia de la genética y la herencia en el aprendizaje (Piaget) o el Psicoanálisis humanista (Erich Fromm), por mencionar algunas, nos encontramos frente a diversas

disciplinas que han sumado esfuerzos por entender las pautas del comportamiento humano y han brindado aportaciones significativas al estudio de la adolescencia resaltando alguna de las esferas de desenvolvimiento mencionadas en párrafos anteriores, lo cierto es que en esta etapa de vida en que los infantes exploraran el mundo de los adultos, es precisamente el instante y como menciona Padilla (2007) “(...) donde se da el descubrimiento de la vocación, por ello, se les debe conceder la sabiduría que otorgan la ciencia, tecnología y humanismo; así como la oportunidad de arribar al mercado de trabajo, a fin de ser autosuficientes y desarrollar libremente sus facultades y aptitudes”.

Surge ante esto la siguiente pregunta, ¿realmente estamos cumpliendo las expectativas de los estudiantes? Considerando que los contenidos curriculares están contruidos y desarrollados para una homologación, porque respondemos a estándares, aunque en el discurso se menciona que son flexibles y están hechos para los jóvenes en su contexto y su realidad local, lo verdaderamente cierto es que están sustentados en competencias por logros, porque se apegan a estándares académicos y administrativos de carácter nacional pero también internacional, así porque también son mayormente cuantitativos y no cualitativos.

La relevancia de este periodo de vida de cada alumno en el nivel bachillerato, es que gran parte de su actuar cotidiana gira en torno a la escuela, éste es uno de los espacios más significativos en donde buscará reconocimiento y referentes para entender y definir los roles que quiere desempeñar en la sociedad y también la imagen que desea proyectar a la misma.

Los docentes en el aula tenemos una gran oportunidad de generar una docencia crítica y reflexiva que nos permita desarrollar prácticas que acompañen a los adolescentes en su proceso de realización identitaria (Padilla, 2007), ante esto , considero necesaria la reflexión de nuestras prácticas y de nuestro actuar cotidiano, ya que esto es sin duda un camino para coadyuvar en la formación de jóvenes analíticos y críticos que respondan asertivamente a las presiones sociales y que confronten con entereza el rechazo, temor e inseguridad que les generan los cambios propios de la adolescencia.

Parafraseando a Morín (2005), debemos considerar que afectividad y lógica interactúan obligatoriamente en la actividad psíquica y que dichos afectos contienen una gran fuerza

energética que puede movernos hacia la curiosidad o frenarnos a través del pánico²⁵. Si logramos movernos hacia estados afectivos que nos motiven nuestro foco de atención se concentrará en elementos de aprendizaje que nos llevarán a construir nuestra realidad de manera más sana, o en términos spinozianos, lograremos actuar con base en causas adecuadas.

La educación que se oferta en el bachillerato y en específico en la ENP, debe brindar esta posibilidad a los alumnos mediante estrategias que los conecten con sus emociones y sentimientos, que les permite moverse de forma autónoma para aprender y a su vez, tomar decisiones importantes que definirán su futuro académico, personal y laboral, recordemos “(...) los sentimientos están siempre presentes en el momento de decidir y su función es ayudarnos a hacer o dejar de hacer” (Martínez, 2011, p. 187).

Desde antes del nacimiento, un bebé, genera ciertas expectativas en los diversos círculos sociales de interacción; de entrada el debate de nuestra existencia parte de si seremos varón o mujer, a quien de los padres nos pareceremos físicamente, qué habilidades tendremos, nuestros talentos ,y demás características que al nacer habrán de convertirse en actividades que nos serán enseñadas desde la familia y con las cuales se espera nos desenvolvamos de acuerdo a la cultura en la que nos desarrollamos.

Todas estas pautas de comportamiento estarán constantemente influyendo sobre nuestra forma de percibir el mundo; y a tales presiones sociales se enfrentará un niño desde pequeño, no es de extrañarse que dicha responsabilidad genere angustia pues su meta pareciera ser llegar a ese modelo ideal o estándar al que le hemos condenado socialmente desde su estancia en el vientre de la madre.

De esta forma, tanto en el círculo familiar como en la escuela tendemos a agudizar tal inquietud, así, durante la adolescencia la presión que ejercemos los adultos en el infante para que transite lo más rápido posible hacia dicho estándar se vuelve mayor, sobre todo en lo correspondiente a la elección de la profesión. La obra *De perfil* del escritor mexicano José Agustín narra a la perfección las peripecias emocionales que experimenta un adolescente, a través de su personaje principal un *joven x* relata a detalle parte de esta

²⁵ De acuerdo con Ciompi (2007)) los estados afectivos pueden dividirse en: simpaticotónicos relacionados con rabia o pánico y los parasimpaticotónicos asociados con júbilo y amor.

trama llena de decisiones como el precio social a pagar por pasar de niño a joven. Agustín (1966) señala:

Digo no es que me apure, ni que Humberto tenga toda la razón, ni que la esté regando, ni que tenga asegurado mi futuro, ni que me sienta el amo, ni que sea muy tarolas, ni que me vayan a mantener hasta los ochenta y siete años, ni que todos me manejen, ni que vaya a llover mañana, ni que me vaya a morir pronto, ni que vaya a estallar la guerra mundial, ni que me vaya a escapar con Ricardo, ni nada, ni nada, pero, ¿qué diablos voy a estudiar? (p. 357).

Tal como Agustín refleja en su narrativa, los adolescentes que asisten al bachillerato dedican gran parte de su reflexión cotidiana a resolver el cuestionamiento ¿quiero seguir estudiando? ¿Qué quiero estudiar? y en todos sus espacios de desenvolvimiento son cuestionados sobre dicha elección, los comentarios a favor o en contra se vuelven determinantes para confirmar o desechar la argumentación construida. Mientras tanto, la sociedad no cesará de transmitir toda la información cultural necesaria, empezando por el lenguaje, costumbre y tradiciones locales, con la finalidad de arraigarse en la ideología del joven y en cierta medida, influenciar su elección profesional con base en el interés colectivo más que en el interés personal.

Lo anterior, puede ser el punto de partida que nos muestre el constante debate consigo mismo que se da en la adolescencia, y que ilustra claramente los dilemas de un joven en el día a día, en donde el devenir de pensamientos se conforma entre lo que le exige la familia, los amigos, en la escuela, la comunidad y entre aquellas cosas que realmente le hacen sentirse bien, es decir, el descubrimiento de su personalidad. En otras palabras, durante la adolescencia experimentamos contradicciones afectivas, y nos encontramos en esa lucha constante de nuestra personalidad por definir lo que está bien o mal, lo que nos gusta y lo que no, todo ello pese a la opinión pública.

De acuerdo con esto, resalta la importancia de generar ambientes socio-afectivos en el salón de clases, ya que las relaciones interpersonales entre los alumnos y el maestro influyen en el descubrimiento de la identidad individual y son una vía para propiciar la confianza y respeto en cada alumno. La convivencia en aula puede contribuir en la búsqueda por encontrar la autenticidad, por saberse único y digno de ocupar un lugar en este mundo.

En este sentido, desde las aulas educativas se pueden brindar elementos para fortalecer o debilitar las ideas en las cuales se está definiendo la identidad personal de cada joven. El salón de clases puede percibirse como un campo de batalla o como un espacio para desenvolverse con libertad, y el profesor puede admirarse o rechazarse, y ello depende de la actitud frente al grupo, en definitiva, su guía y orientación desde la escuela marca las decisiones que tomamos en esta etapa de la vida.

El compromiso social que implica transitar de la infancia a la juventud es sin duda un detonador de inquietudes y angustias, como ya se mencionó, es justo en esa etapa donde se determina la profesión que marcará nuestra vida laboral y personal; por tanto, la seguridad que adquirimos en esta faceta de la vida será fundamental en la toma de decisiones, así la escuela puede ser una aliada o puede verse como un ente monstruoso en donde nos sentimos incómodos. Dado que gran parte de la actividad diaria de los jóvenes estudiantes se desarrolla en la escuela, es una oportunidad para brindarles la libertad, comprensión y respaldo que en otros espacios sociales se les ha negado.

A través del conocimiento transmitido en las aulas podemos reforzar en los jóvenes el respeto por sí mismo, por el entorno social y el medio natural que les rodea. Así pues, debemos apostar por una educación que incluya como parte del desarrollo integral, estrategias fundadas en la afectividad, de tal modo que doten de mayor seguridad y confianza, pero también con la guía de profesores, para convertir la apatía de un adolescente en curiosidad por explorar y analizar las condiciones que le rodean.

Si bien existen programas impulsados por el gobierno mexicano para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes en bachillerato, tal es el caso del programa Construye-T²⁶, siguen siendo mecanismos que fragmentan en las aulas lo cognitivo-racional del aprendizaje y la afectividad de los alumnos. Agregando que aún es un proyecto en el cual los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria no son beneficiarios.

Por ello, se considera que las estrategias didácticas socio-afectivas, pueden transformar áridos espacios académicos en ambientes más gratos para el desarrollo integral tanto del docente como de los alumnos.

²⁶ Para conocer más sobre esta estrategia véase la referencia Subsecretaría de Educación Media Superior (2014).

Así pues, plantear estrategias para desarrollar tal pedagogía y motivar a los alumnos de educación media superior a confiar en sí mismos y generar nuevo conocimiento, fue la búsqueda primordial de esta investigación, mediante las prácticas frente a grupo desarrolladas en la ENP5.

3.4 La afectividad en el aula: la visión de alumnos y docentes en la ENP

Antes de adentrarnos a la metodología de las practicas docentes, o plantear las estrategias de afectividad desarrolladas, se necesita un punto de partida, en el capítulo dos se habló de las reticencias de los alumnos, a groso modo, son aquellas actitudes que frenan el aprendizaje, en este momento es pertinente dar respuesta a ¿Cómo podemos romper esas reticencias del alumno al llegar al aula?, ¿qué podemos hacer como docentes para que los alumnos se sienta el protagonista de su aprendizaje?

Una propuesta es generar ambientes socio-afectivos en los salones de clases, tal como señala Conde (2011):

El ambiente socio-afectivo también se construye a través de la calidad de las interacciones y en la calidad del vínculo pedagógico, en donde el tipo de experiencias de aprendizaje tiene un rol central. Las actividades realizadas en las escuelas observadas colocan al centro del proceso de aprendizaje al propio alumno, su identidad, sus emociones y sus habilidades sociales. (p.158)

Es fundamental que los propios actores describan su realidad. Con esta finalidad fue necesario realizar un comparativo entre la percepción de los dos actores más importantes en el aula, docente y alumno, mediante 6 respuestas equiparables podemos dilucidar esta perspectiva de la afectividad en el aula. Las preguntas utilizadas y su equivalencia entre profesor y alumno se muestran a continuación:

Comparativo preguntas realizadas a profesores y alumnos sobre la afectividad en el aula		
	<i>Preguntas a profesores</i>	<i>Preguntas a alumnos</i>
1	¿Consideras que los afectos o emociones en el aula son importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje?	¿Cuáles emociones consideras que disminuyen tu aprendizaje?
2	¿Para tus clases implementas alguna estrategia en donde el grupo se integre?	¿Hay alguna cuestión que te gustaría tratar con tus maestros y no has podido?
3	¿Qué estrategias utilizas para la motivación de los alumnos durante el ciclo escolar?	<ul style="list-style-type: none"> ○ ¿Recuerdas alguna actividad que hayas realizado con algún profesor en donde además de aprender te resultó agradable y te haya permitido conocerte más a ti o a tus compañeros? ○ ¿Qué características de esas actividades te motivaron y te hicieron participar?
4	¿En alguna de tus clases desarrollas actividades para el autoconocimiento de los alumnos?	
5	¿Cómo pueden los profesores contribuir al bienestar socio-emocional del alumno?	¿Cómo consideras que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor?
6	Como profesor, al iniciar una clase ¿Cuál es tu principal miedo?	Como alumno, ¿Cuál es tu principal miedo durante una clase?

Figura 36. Extracto de la tabla de separación de preguntas y cuestionarios de indagación de información.²⁷

Este esbozo de acercamiento a través de seis preguntas²⁸, permitió conocer el clima de las interacciones entre alumnos y docentes, con todo el devenir afectivo vivido cotidianamente durante las clases.

Al respecto, el 89% de los profesores encuestados declaró que los afectos son sumamente importantes en el proceso educativo, porque son un medio a través del cual se puede motivar a un alumno, y con ello, mejorar su aprendizaje y hacerle saber que es tomado en cuenta y quizá lograr que participe más.

²⁷ La versión completa puede verse los Anexos 4 y 3, y su construcción en el Capítulo 4.

²⁸ Véase capítulo 4

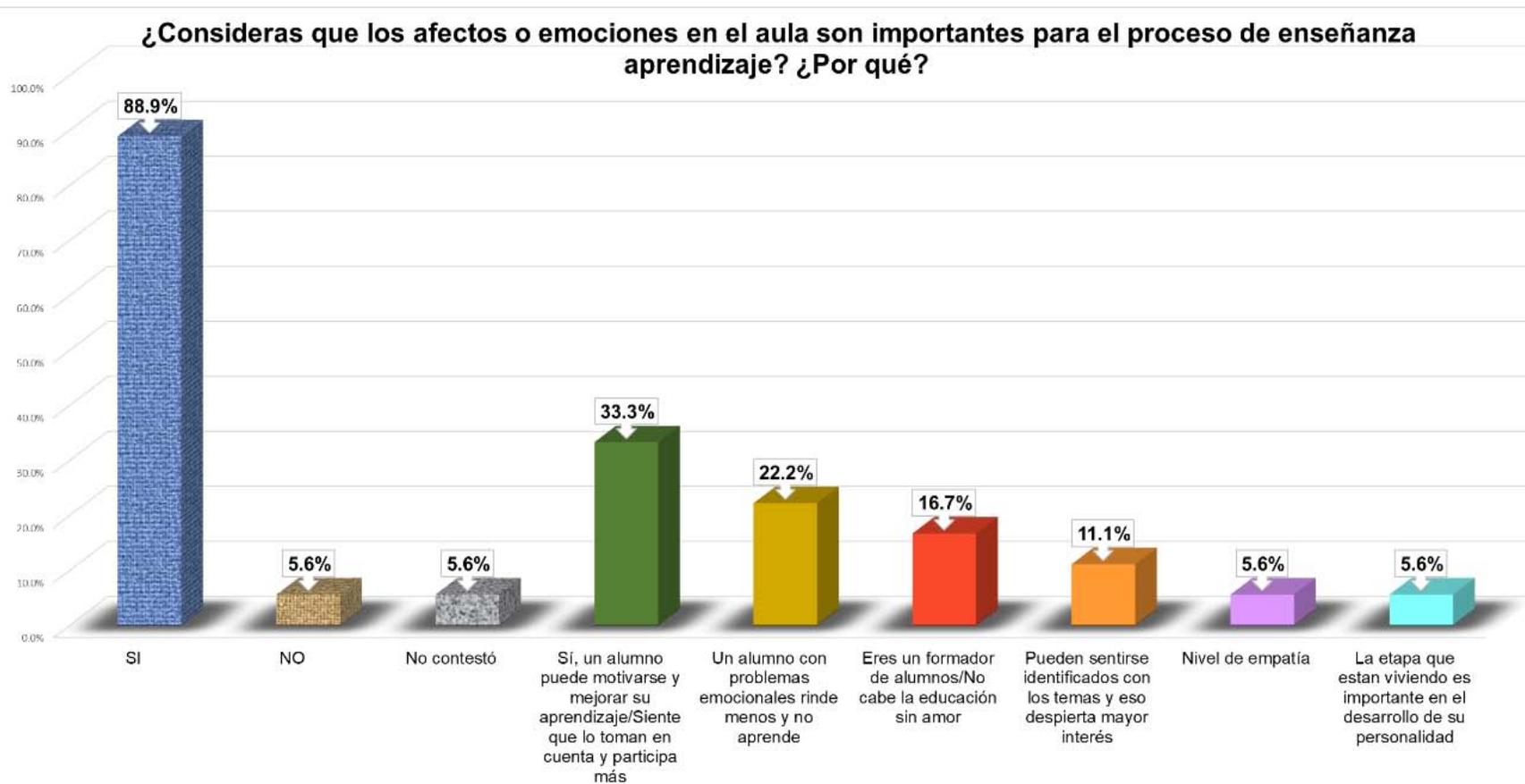


Figura 37. Percepción de los docentes sobre los afectos en el aula. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017.

En concordancia, los alumnos identificaron que cuando están tristes se comportan en el aula muy dispersos y no logran concentrarse en las actividades, otra emoción que va en detrimento de su aprendizaje es el enojo, y aunque mencionaron la desmotivación, como tal, ésta no se considera un afecto, pero si forma parte del ambiente socio-afectivo en el salón de clases, al igual que el cansancio, el estrés, los nervios, que también son estados afectivos que frenan su aprendizaje.

Emociones que los alumnos consideran disminuyen su aprendizaje

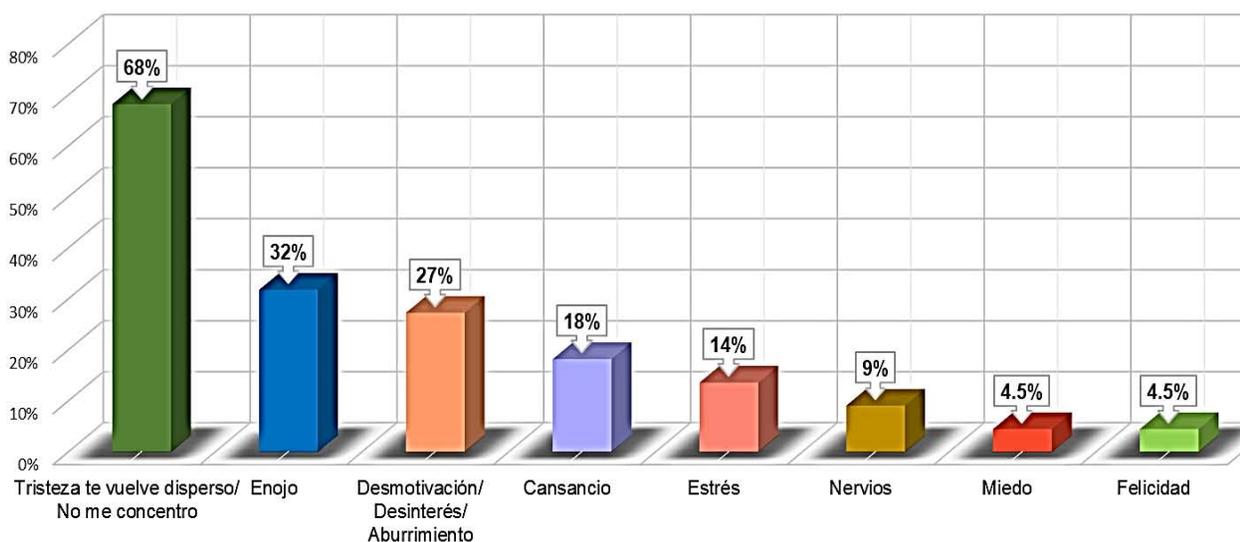


Figura 38. Emociones que los alumnos consideran que disminuyen su aprendizaje. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Derivado de las respuestas anteriores de los alumnos, es que vale la pena detenerse a reflexionar si como profesores estamos considerando las emociones que los jóvenes expresen en el aula, se reconoce la importancia de la afectividad en el aprendizaje, sin embargo, hasta qué punto se toma en cuenta en las estrategias docentes.

Bajo esta temática, los profesores respondieron que en sus clases realizan por lo menos una actividad de integración grupal, siendo el trabajo en equipo la más destacada, seguido por los debates grupales y una presentación de cada alumno al inicio de cursos.

Estrategias de integración grupal implementadas por los docentes

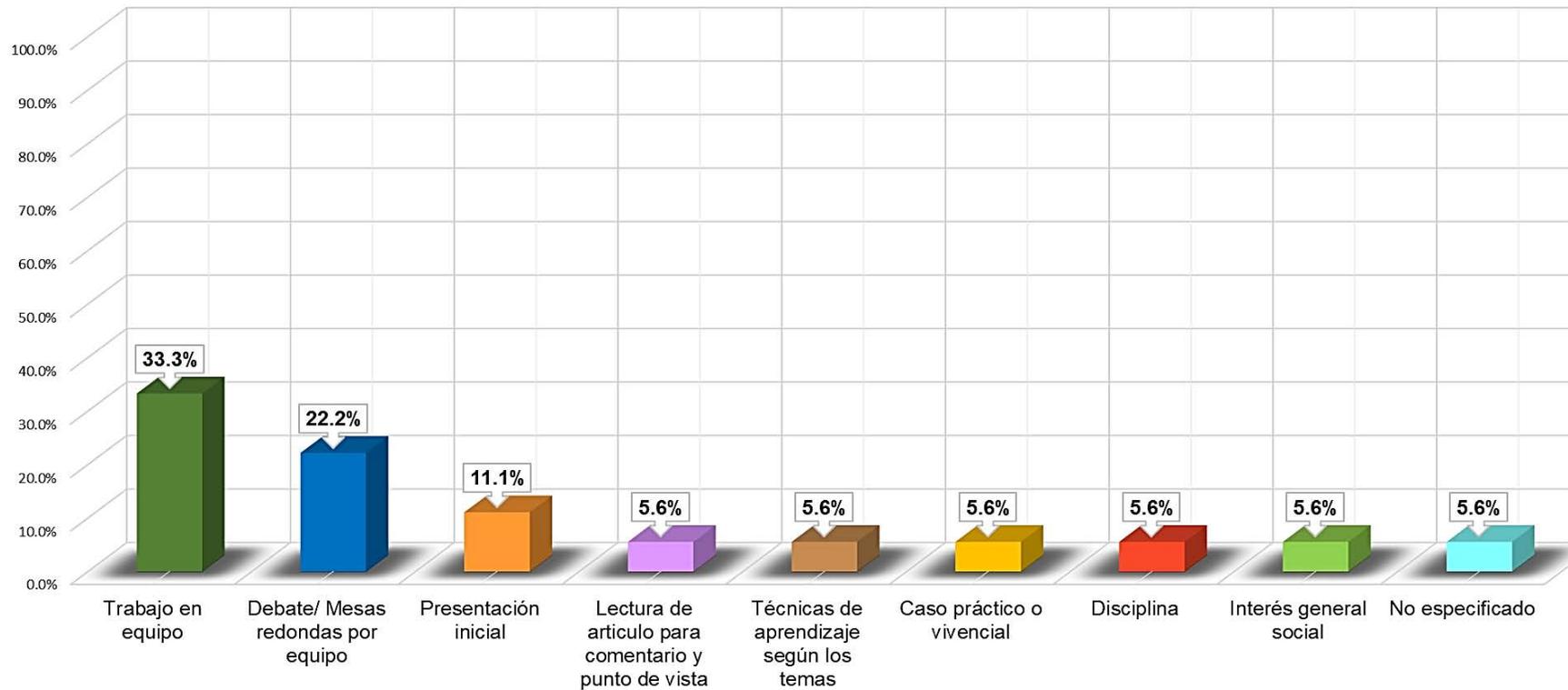


Figura 39. Estrategias de integración grupal que implementan los docentes. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017.

De igual forma, todas las respuestas de los profesores indicaron que desarrollan estrategias de motivación, en donde el uso de casos prácticos o contextuales es el principal método al que se recurre para este fin; así como también algunas otras dinámicas grupales, lluvias de ideas, y sólo algunos docentes expresaron que realizan pláticas para conversar sobre el futuro de los alumno.

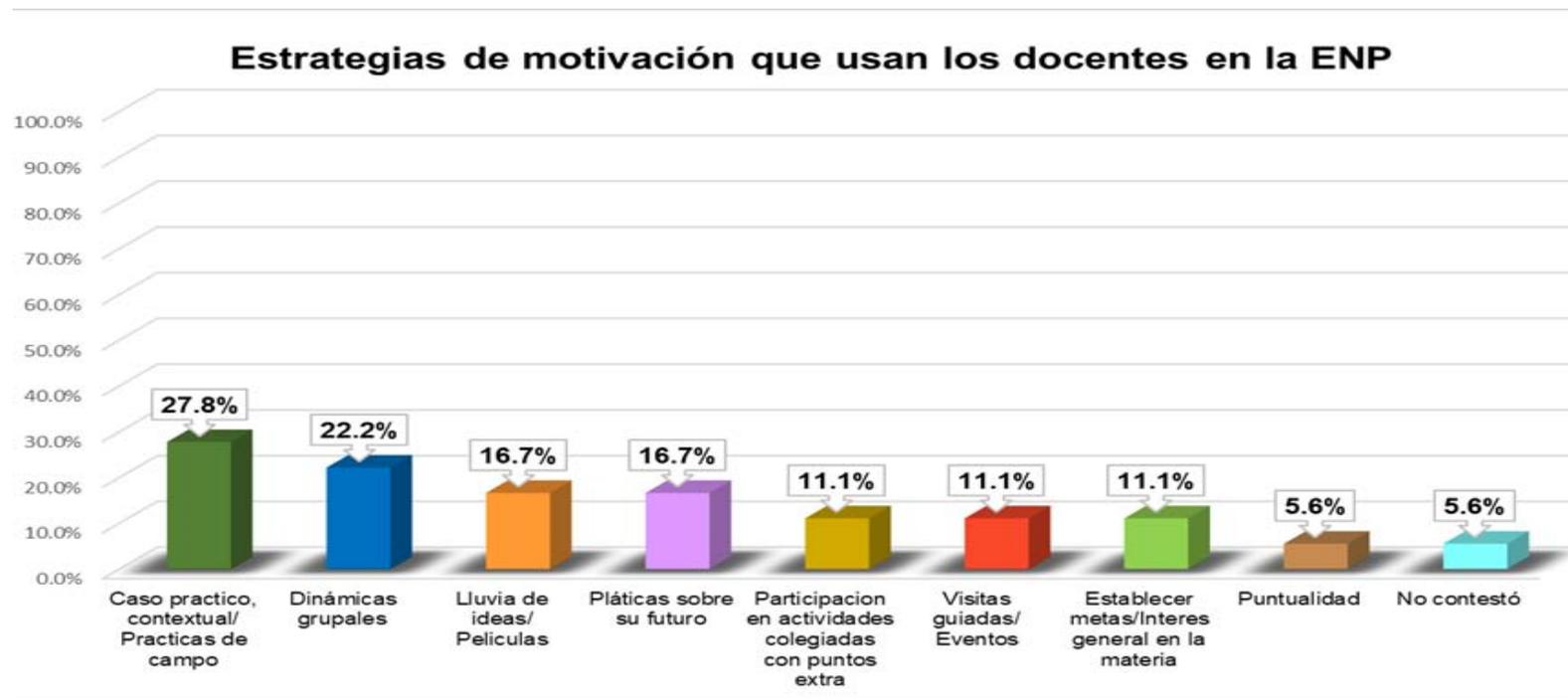


Figura 40. Estrategias de motivación que implementan los docentes. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017.

Ahora bien, el 67% del profesorado encuestado, declaró que en sus clases realizaba alguna actividad vinculada con el autoconocimiento de los alumnos, para ello, los profesores mencionaron que utilizan principalmente trabajos de investigación, la autocrítica, la autoevaluación, lecturas, videos y algunos ejercicios individuales como una sopa de letras.

¿Los docentes desarrollan actividades de autoconocimiento para los alumnos durante sus clases?

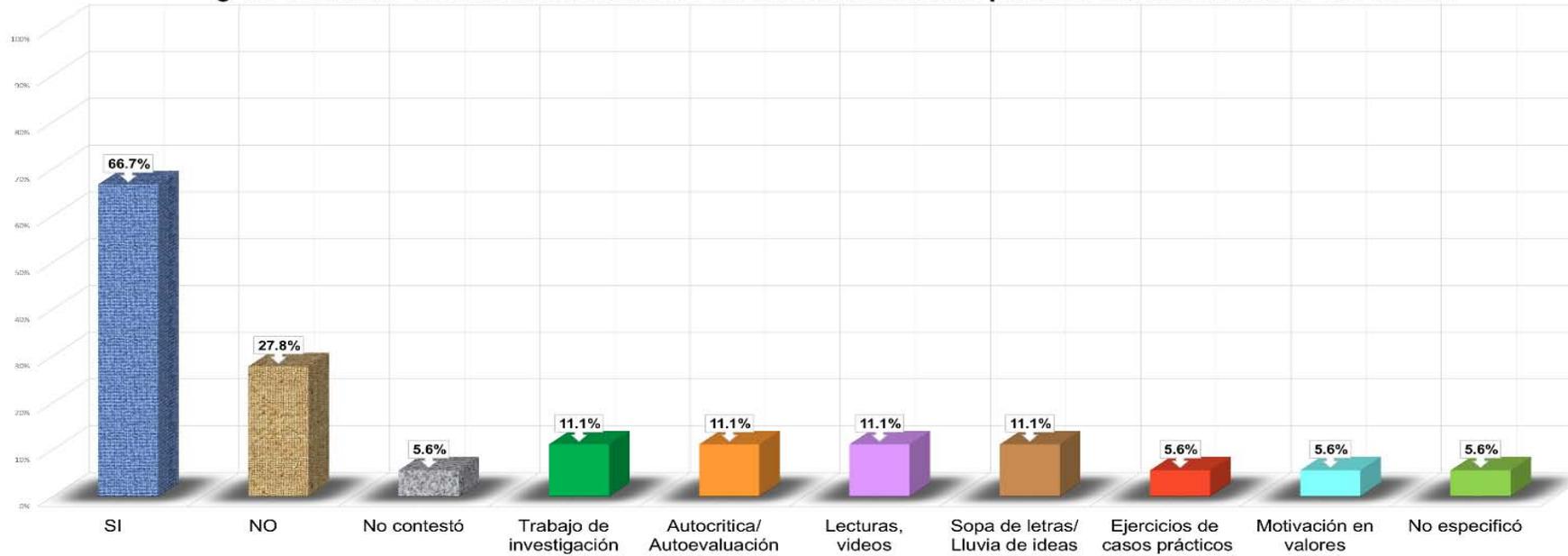


Figura 41 Actividades de autoconocimiento que los docentes implementan para los alumnos. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017.

Hasta este momento tenemos datos alentadores, empero, al observar en detalle cada respuesta podemos notar que las actividades que realizan los docentes están sumamente ligadas a los contenidos del área teórica-conceptual, además, sólo ocurren en algún momento específico del curso, y en tanto, responden al avance temático programado para cada asignatura, siendo el trabajo en equipo la actividad que se considera que logra una mayor integración del grupo, pero no se ahonda más en las interacciones afectivas.

Pasemos entonces a la percepción de los alumnos respecto las actividades que los docentes realizan en torno a integración grupal, motivación y autoconocimiento.

Lo primero que se requiere es conocer si de acuerdo a lo mencionado por el profesorado, los alumnos declaraban haber realizado actividades de integración y autoconocimiento en algún momento de su trayectoria en el bachillerato, y resultó concordante con las respuestas de los docentes, pues la actividad más usual que vinculan con integración y motivación es el trabajo en equipo y debates grupales, en donde pueden intercambiar ideas con sus pares de manera respetuosa, muy lejos de esta relación hecha por los alumnos, un 14% de estudiantes declaró haber realizado un ejercicio en donde le fue posible conocer como le ven los demás compañeros de grupo, con un mismo porcentaje encontramos que se sientes motivados cuando el tema es de su interés.

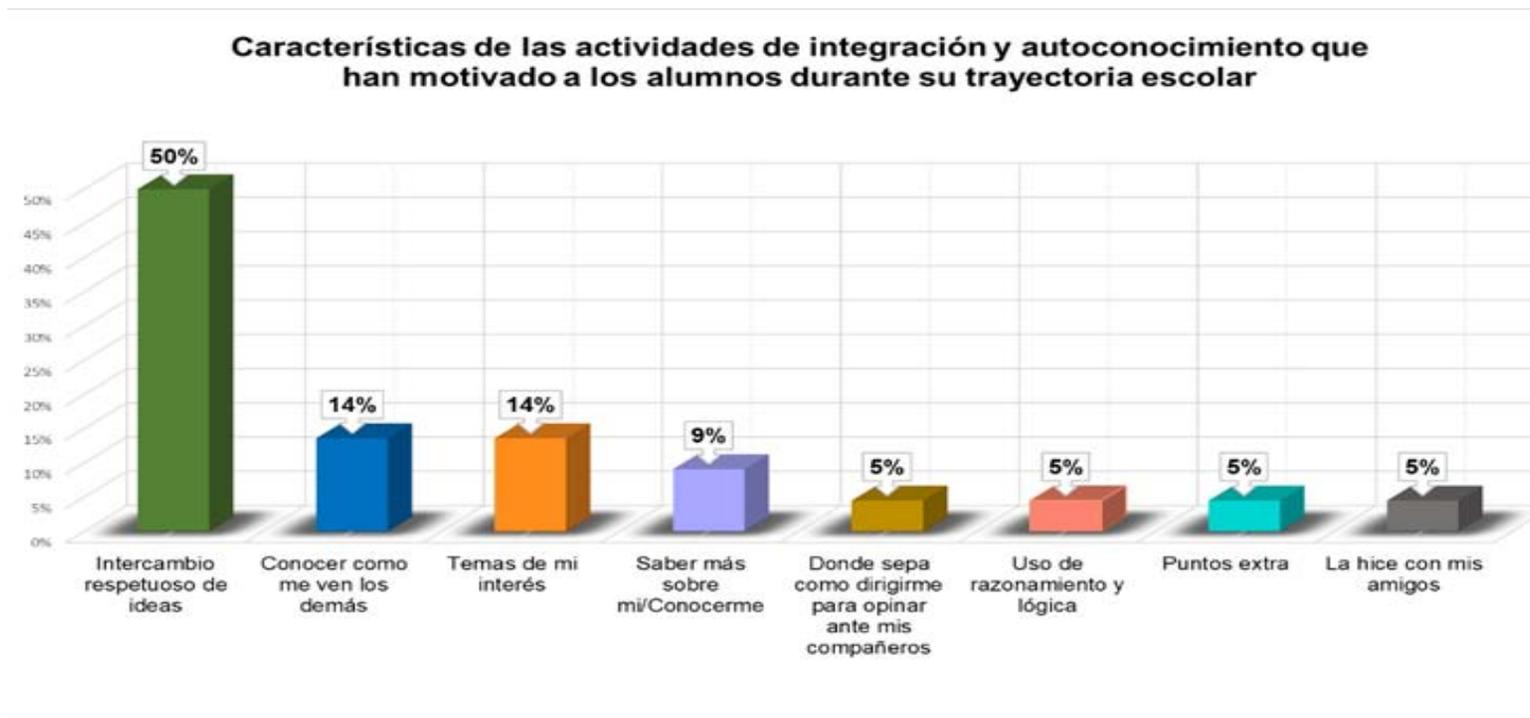


Figura 42. Características de las actividades de integración y autoconocimiento que los alumnos declaran que hacen sus profesores. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Como puede notarse la pregunta anterior es un tanto general y se obtuvieron respuestas muy vagas en cuanto a la realización de actividades áulicas para fomentar el autoconocimiento y la convivencia con cercanía afectiva, por esto, se cuestionó a los alumnos sobre esas actividades específicas que les habían dejado un aprendizaje sobre sí mismos y sobre sus compañeros de clase, al respecto, el 46% mencionó que esa temática la habían abordado a través de prácticas de personalidad en la asignatura de Psicología, y con un moderado 18% de las respuestas se contemplan a los debates grupales como segunda opción. Una respuesta que se tomara en cuenta en las conclusiones de esta investigación es que un 23% de los alumnos²⁹, comentó que el único momento en que había realizado actividades de autoconocimiento fue durante las practicas docentes desarrolladas para este proyecto.



Figura 43. Emociones que los alumnos consideran que disminuyen su aprendizaje. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Como se ha observado, existen intentos por parte de los profesores para desarrollar actividades que involucren a los alumnos en dinámicas amigables de convivencia, que se conozcan entre ellos y se sientan motivados, sin embargo, el fin de estas estrategias es en

²⁹ Para este porcentaje se consideran las respuestas “Actividades en esta clase del practicante” y “Construcción de esquemas por equipos”, dado que esta última forma parte de la estrategia didáctica desarrollada durante las prácticas docentes, se respetó la respuesta de los alumnos, por ello, se graficaron por separado.

su mayoría, lograr que participen más torno al contenido temático de la asignatura, a reserva de la clase de Psicología que dentro de su plan de estudios contempla tópicos de autoconocimiento y convivencia, el profesorado involucrado en el resto de materias no ahonda demasiado en temáticas que incidan en el futuro personal de los alumnos, lógicamente tampoco se adentra al mundo de las afectividades y su retribución en el aprendizaje.

Es pertinente, conocer si existen elementos que los alumnos estén demandando y no encuentran los espacios para comunicarse con sus profesores. Tras preguntarles si existía alguna situación que les gustaría tratar con sus profesores y no han podido, sorprende que el 73% contestara que ninguna, muy pocos estudiantes compartieron que, si les agradaría para hablar de temas como la forma en que enseñan, la cantidad de trabajos que piden, su forma de evaluar, dudas sobre su disciplina y su clase. Lejos de pensar que no hay exigencias de los jóvenes, ni necesidad de conversar con sus profesores porque todo marcha viento en popa, perturba la idea de que no hay confianza para una afable comunicación, se prefiere guardar distancia de la figura del docente, sin cuestionar, sin acercarse, sin interactuar, como tal podemos decir que no existe una real integración entre el profesorado y los alumnos. Si bien en la ENP a cada grupo se le asigna un tutor, los alumnos demandan otros canales de comunicación con el profesorado.

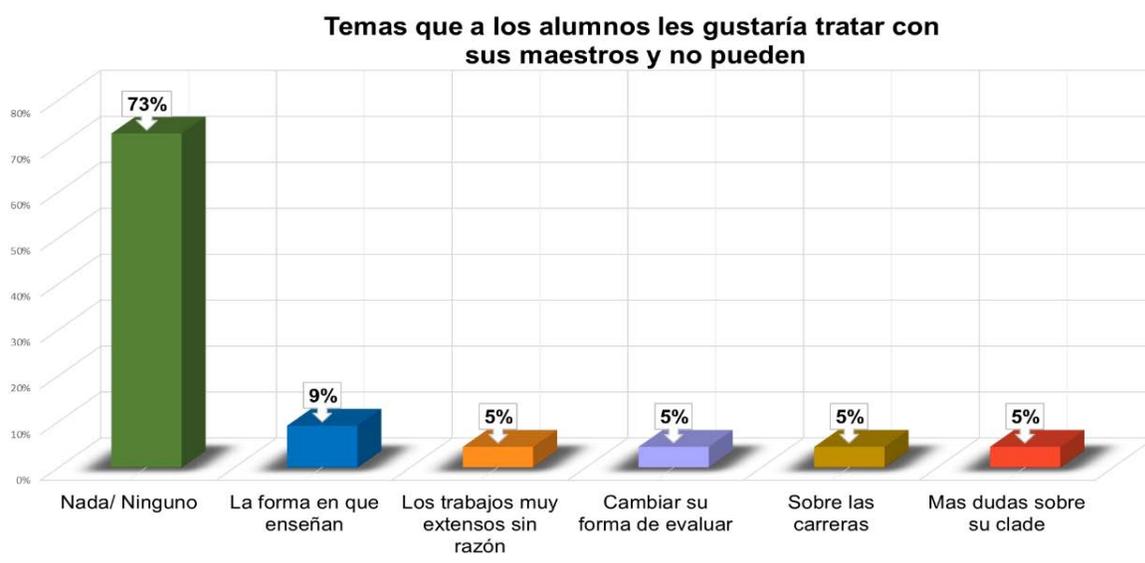


Figura 44. Temas que los alumnos quieren tratar con los profesores y no han podido. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Con las respuestas de la gráfica anterior, surge entonces la pregunta ¿Realmente no hay nada que modificar?, de esto que se indagó con los alumnos si el profesorado podría hacer algo para que cada uno de ellos lograra sentirse mejor, las respuestas reflejaron la necesidad de fomentar la convivencia e intercambio de idea, hay una demanda clara por percibir mayor interés del docente hacia el grupo, cambiar sus prácticas por dinámicas más atractivas, tomar clases con profesores más relajados, entre otras.

¿Cómo consideras que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor?

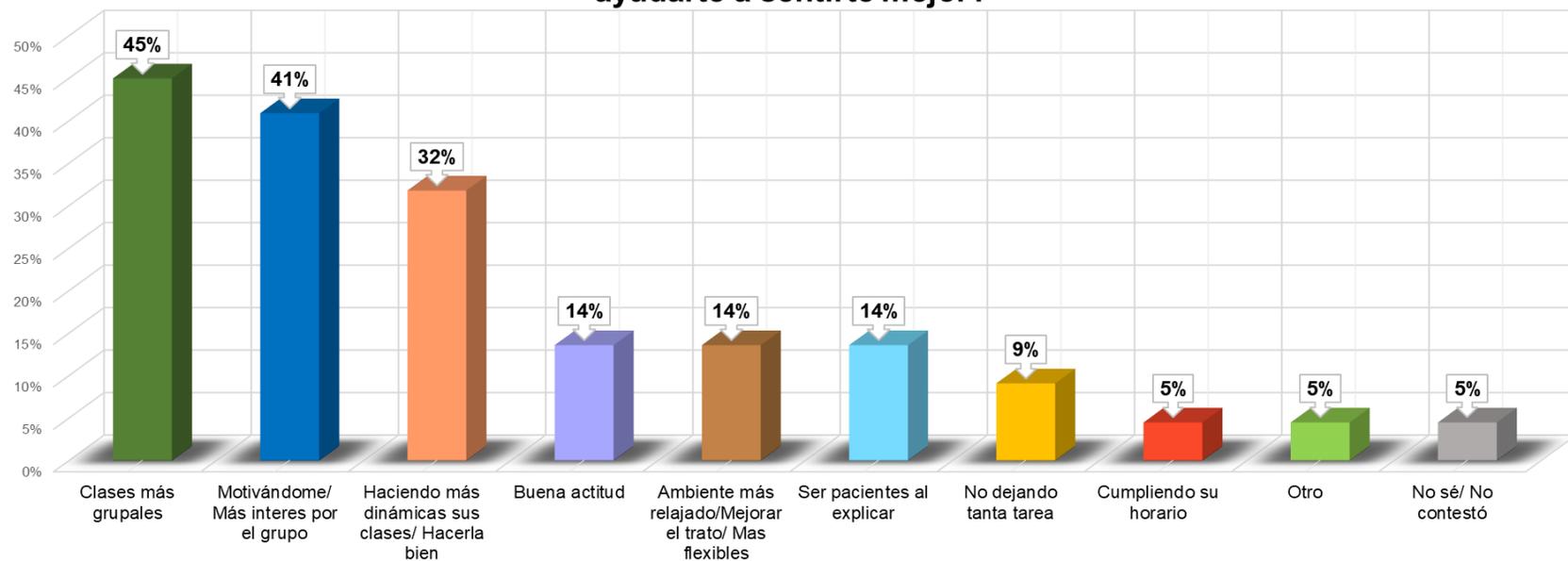


Figura 45. ¿Cómo consideras que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor? Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Se percibe nítidamente la inquietud de los jóvenes por que las clases se desarrollen mediante ambientes cercanos, agradables, que les despierten curiosidad, aquí entra en juego la afectividad en procesos educativos, y el rol del docente como coordinador de esas acciones que generan confianza y respeto entre alumno-alumno y de alumno a profesor.

El profesorado reconoció con sus respuestas que las emociones son importantes para el aprendizaje y ya más en concreto, el 28% de los docentes encuestados consideró que para contribuir al bienestar socio-emocional se debe motivar y escuchar a los jóvenes, para después canalizarlos a otras instancias que puedan atenderlos a detalle, esta postura rompe un círculo de confianza generado en el aula, y aísla los afectos movidos en su clase, nos refleja un poco de las dinámicas pedagógicas que hasta la fecha han funcionado, pero que dejan insatisfacción entre los sujetos que interaccionan en el aula. Aunque en otro sentido encontramos un 28% de profesores que comentaron que el respeto y dar tutoría y orientación es como pueden apoyar a los alumnos, esta expresión denota más cercanía, pero aun no logra integrar emociones y aprendizajes; mientras que sólo un 11% dijo que sería conveniente tomar tiempo entre clases para platicar con los estudiantes de sus inquietudes, y otro 11% piensa que tomar en cuenta a cada joven y mostrar interés son estrategias positivas para su desarrollo socio-emocional.

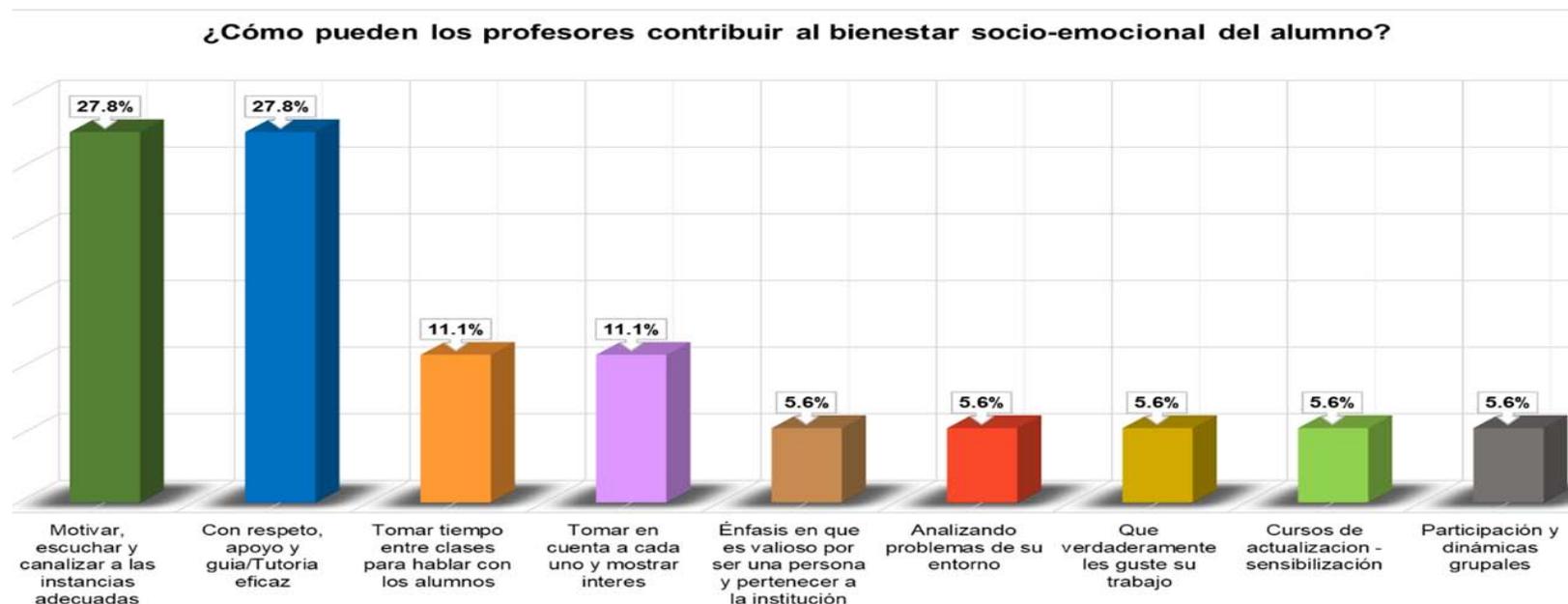


Figura 46. ¿Cómo pueden los profesores contribuir al bienestar socio-emocional del alumno? Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017.

Hay una cuestión que está constantemente presente en las respuestas de docentes y alumnos, se hace referencia a un vacío en la comunicación entre docentes y alumnos, persiste la necesidad de acercarse, escucharse, entenderse y generar en el salón de clases vínculos de interacción afables y de interés mutuo.

En el aula todos sentimos, nos volvemos vulnerables, somos entes que afectamos y somos afectados, es importante aceptar esta condición humana de sentir, de emocionarse; docentes y alumnos somos influenciados por los ambientes afectivos que propiciamos, colocarnos como docentes al mismo nivel de los alumnos como actores que comparten un espacio y que aprenden de los otros constantemente, contribuye a mejorar el ambiente y entorno educativo, de acuerdo a la hipótesis que se ha sostenido a lo largo de este trabajo, estas acciones permiten mejorar el aprendizaje y se incide positivamente en la toma de decisiones de los jóvenes; de esto que la retroalimentación afectiva en el aula se convierta en un punto central a desarrollar en el bachillerato.

Cerraremos este comparativo de respuestas, explorando los miedos del docente y del alumno en el salón de clases, ello con la finalidad de resaltar la emotividad que nos conduce en este espacio formativo. ¿a que temen los alumnos cuando están en el aula?

Resalta que el 36% de respuestas de los alumnos se inclinan por el temor a no entender lo que le enseñan los profesores, o no saber contestar cuando le pregunten en una clase, pero también experimentan miedo ante las evaluaciones y los exámenes, así como a reprobar.

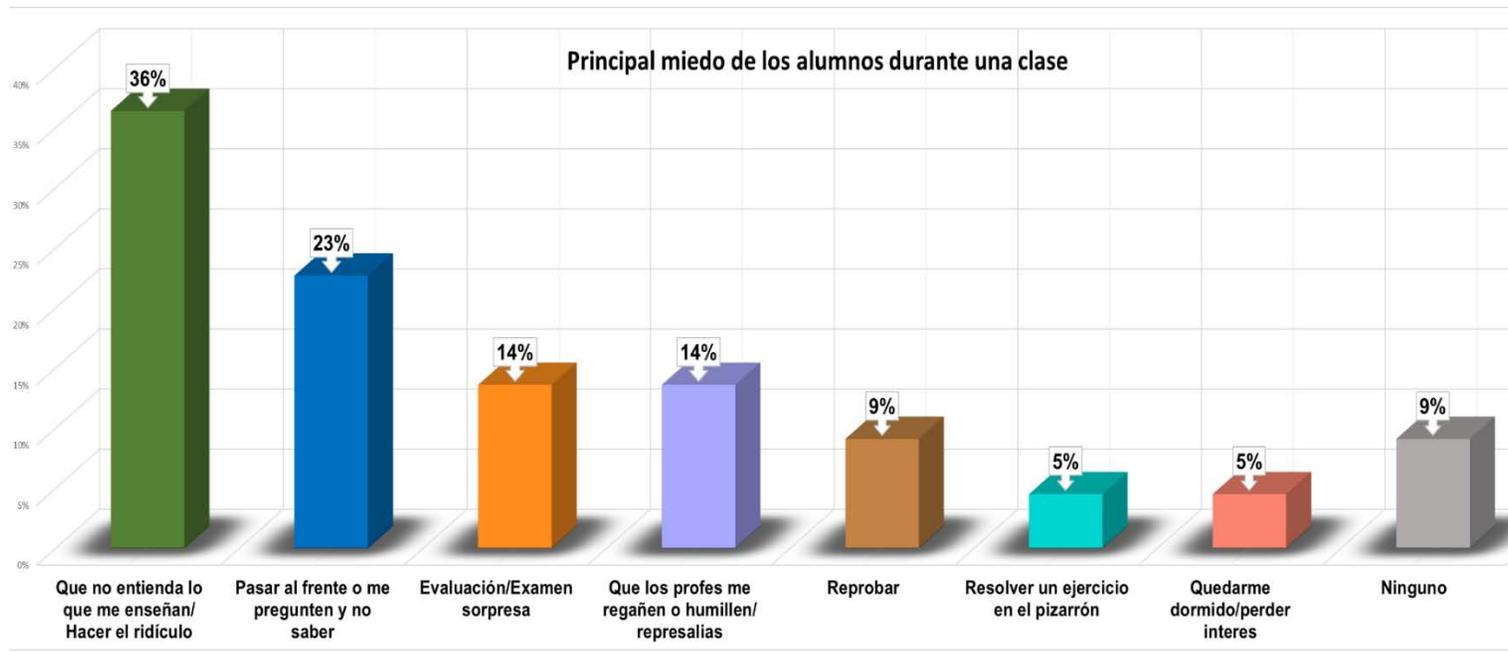


Figura 47. Principal miedo de los alumnos durante una clase. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 22 alumnos de la ENP5 en las materias de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Detengámonos aquí un poco, y observaremos que los temores son infundados en los estándares académicos que les hemos introyectado, en los cuales no hay cavidad para el error, y en donde el escrutinio social y del grupo escolar, es incesante y se mueve con gran presión sobre los jóvenes, cuyo final puede predecirse: estrés y quizá, desmotivación.

Comparemos ahora, los miedos expresados por el profesorado en la cotidianidad de su profesión.

Principal miedo de los docentes al inicio de cursos o en clase

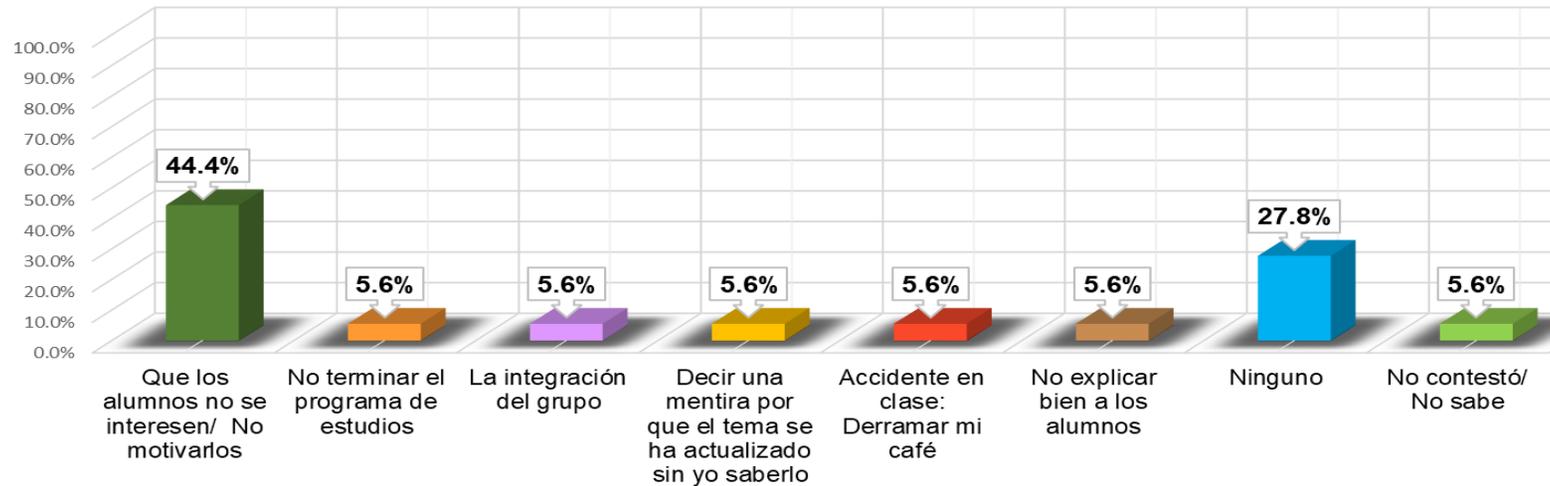


Figura 48. Principal miedo de los docentes al inicio de cursos o en clase. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 18 profesores de la ENP. Encuestas levantadas durante el ciclo escolar 2016-2017.

Los docentes, al igual que el alumnado, responden con miedos relacionados con las presiones administrativas, las exigencias académicas y profesionales que la sociedad actual vierte sobre ellos. Tanto los jóvenes como los profesores en aula de bachillerato llegan con temores, con inquietudes e inseguridades, todos como entes sociales llenos de afecciones, que están a la expectativa de los otros sujetos; afectos que no pueden evitarse pero que se viven con mayor tranquilidad en espacios donde imperan la confianza, el respeto y la comunicación. Esta es la intención de hacer de las aulas de bachillerato espacios socio afectivos.

Es necesario resaltar, que el docente es la pieza fundamental en la transformación del aula en un espacio socio-afectivo, porque deberá aprovechar cualquier situación del entorno para potencializar la creatividad y pensamiento-analítico de los alumnos, esto no sucederá si el docente no está plenamente convencido y motivado, porque se someterá a la crítica y habrá de desarrollar actividades

en donde las emociones propias y de los alumnos estén a flote. Para lograr la empatía y confianza debe ser congruente entre lo que dice y lo que hace, eso requiere que el profesor realice un trabajo reflexivo diario al concluir una sesión y que encuentre en cada desacuerdo y fracaso una posibilidad de aprendizaje a mejorar en próximas clases. Más adelante, se profundizará en la figura del docente bajo esta perspectiva.

Por ahora, basta mencionar que cuando se asume al profesorado como guía y también como sujetos de conocimiento, colocándolos al mismo nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra el alumno, es una perspectiva distinta, que apunta hacia las llamadas pedagogías alternativas, poco estudiadas y escasamente aplicadas en México para el nivel bachillerato, de esto se habló en el primer capítulo, es por ello y en tal contexto que este proyecto pretende contribuir en esas áreas de conocimiento con la propuesta de estrategias pedagógicas viables que desarrollen el potencial creativo de alumnos que cursan materias en el campo de las Ciencias Sociales.

Para lograr ese cometido, es indispensable buscar las estrategias pedagógicas que permitan al docente de educación media superior desarrollar una pedagogía afectiva sin incomodar a los estudiantes, dado que éstos, viven en el bachillerato una etapa de cambios psicosociales compleja. Al día de hoy existen experiencias exitosas de métodos educativos que se centran en construir relaciones amistosas entre alumno y maestro, lamentablemente en México han sido casos aislados, muchos se originan de la personalidad de un docente³⁰, o en algunos casos han surgido para dar solución a temas como el de la violencia escolar, y aunque abordan el manejo de emociones no tienen como objetivo potencializar a través de éstas la capacidad creadora de los jóvenes, Lo que proponemos es fomentar la comunicación a través de la retroalimentación afectiva entre la colectividad en el aula. Partiendo del supuesto que la cercanía y comunicación entre docente y alumno, permite a todos aprender, por tanto, la retroalimentación afectiva en el aula se convierte en un punto central a desarrollar.

³⁰ En la mayoría de ocasiones el profesorado desarrolla una pedagogía de la afectividad sin darse cuenta de ello, se sugiere ver la publicación Duran (Coord). (2012), para conocer varios casos de prácticas aisladas.

3.5 Retroalimentación afectiva

La retroalimentación, comúnmente es utilizada en el sector empresarial para incrementar el desempeño de los trabajadores y, aunque implica habilidades derivadas de la inteligencia emocional se centra en el cumplimiento de objetivos relacionados con la misión y visión de la empresa, poco se detienen en las emociones individuales salvo que éstas interfieran en la plena realización de actividades para alcanzar los resultados programados, es decir, está orientada hacia la efectividad.

La retroalimentación implica, desde cualquier arista, la reflexión de los resultados y la búsqueda de acciones de mejora, sobre todo en las actividades de un equipo, de esta forma, la comunicación entre los participantes de una actividad es esencial para el planteamiento de propuestas colectivas; dichas proposiciones deben ser escuchadas con respeto y tolerancia hasta llegar a acuerdos que favorezcan el cumplimiento de objetivos

El intercambio de ideas que conlleva la retroalimentación requiere de aportaciones asertivas en donde se reconozcan y potencialicen las habilidades individuales de cada integrante, de tal manera que se genere confianza y sentido de pertenencia, dicha aceptación propiciará la mejora continua del trabajo.

La participación de todos los que conforman un equipo se vuelve esencial para alcanzar los resultados y se visualiza la sinergia como el método para alcanzarlos.

Para este proyecto se propone dar un giro a la retroalimentación efectiva orientándola hacia la afectividad, con ello, notaremos que focalizar esfuerzos en las emociones integra con mayor facilidad a un grupo por que los sensibiliza desde la tolerancia y respeto, al dar cuenta de las diferencias y los intereses en común; consecuencia, el compromiso por desarrollar las actividades se vuelve una responsabilidad natural y consensuada.

Definiremos entonces como retroalimentación afectiva la interacción de ideas diversas que convergen en el aula, en donde se escucha y se atienden las necesidades de cada uno de los alumnos y del profesor, procurando que emociones y conocimientos teórico-conceptuales adquieran igual lugar de relevancia en las discusiones de clase, a través de una comunicación fluida, amable e inclusiva, que permite que todos los sujetos de interacción se expresen en confianza, con asertividad para que cada uno desarrolle su

potencial individual enfocado a la creatividad, y toda la colectividad se beneficie de esa interacción.

Este fortalecimiento de habilidades sociales en el aula da pie a formar jóvenes con una sólida identidad capaces de expresar ideas, pero también escuchar tolerando aquellas que se alejen de su postura, esto genera acuerdos que favorecen el respeto y que rescatan las aportaciones de todos los sujetos hasta llegar a un consenso. Con dicha formación le será más fácil al alumno participar en la toma de decisiones de la comunidad en la que se desenvuelve diariamente, dado que el aprendizaje en el salón de clases le dotará de las habilidades para colaborar y contribuir creativa y críticamente.

Desde las aulas educativas se pueden brindar elementos para fortalecer o debilitar las ideas en las cuales se está definiendo la identidad personal de cada joven. El salón de clases puede percibirse como un campo de batalla o como un espacio para desenvolverse con libertad, y el profesor puede admirarse o rechazarse, y ello depende de la actitud frente a nosotros, en definitiva, su guía desde la escuela marca las decisiones que toma en esta etapa de la vida.

Para generar retroalimentación afectiva debe haber disposición de todos los integrantes del grupo, por supuesto, el sujeto clave es el docente, ya que para desarrollar actividades de retroalimentación afectiva se requiere ser un promotor creativo-afectivo, que diluya las reticencias del alumnado y que fomente una interacción distinta para el abordaje temático de su asignatura.

Recordemos que, el docente es un referente social inmediato en el aula, considerado por el alumno como ejemplo a seguir desde la perspectiva personal y también profesional, por ello, debe reflexionar su actuar cotidiano y hacer una autocrítica para reconocer sus fortalezas y sus debilidades fortaleciendo su autoestima; este es el punto de origen para asumirse como un promotor creativo, y con ello, fomentar una retroalimentación afectiva que atenué la crítica constante entre la relación alumno-docente que puede derivar en tensiones grupales como desinterés, desmotivación, apatía, intolerancia o rechazo. De modo que, la retroalimentación afectiva debe aprovecharse para generar inter-aprendizaje y tras la auto-reflexión del docente se posibilita la renovación e innovación de didácticas pedagógicas.

3.6 El docente como promotor creativo-afectivo

La figura del docente frente a grupo es de suma importancia para el desarrollo de una clase, sin embargo, las miradas se centran principalmente en sus conocimientos sobre la materia impartida, constantemente se evalúa su trabajo de acuerdo con las competencias y habilidades que muestra en el desarrollo temático y también del rendimiento que se observa en los alumnos. Como se mostró anteriormente, sus miedos en el aula giran en torno a una imagen colectiva del profesor: entregado, experto, que motiva y logra que todos los alumnos obtengan notas de excelencia en las evaluaciones. La presión de la comunidad educativa está en función de cubrir dicha expectativa, de lo contrario se puede detonar frustración profesional e incluso personal.

Esto preocupa al docente, lo hace caer en rutinas pedagógicas con métodos ya probados y de eficiencia controlada. Esta inquietud por ser un docente ideal, se ha normalizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no sólo le genera estrés al docente sino también al alumnado. Los jóvenes perciben esa actitud, durante una clase, el profesorado es frecuentemente analizado por los estudiantes, sus actitudes más que aptitudes serán elemento de escrutinio constante por parte de los alumnos, incluso habrá momentos en que los educandos presten mayor atención a su comportamiento que al tema abordado en esa sesión, de este modo un primer paso para formar alumnos autónomos, creativos, analíticos y críticos, es que profesoras y profesores prediquen con el ejemplo. Para lograrlo, es necesario reflexionar sobre su actuar cotidiano hasta conseguir sentirse cómodos consigo mismos, de tal forma que su autoestima se fortalezca y permita el inter-aprendizaje, es decir, el docente debe abrirse a la crítica de los alumnos a modo de una retroalimentación, y observar más allá de lo evidente para descubrir los talentos de cada uno de ellos y en medida de sus posibilidades potenciar su capacidad creadora.

Recordemos que pequeñas acciones pueden influir positiva o negativamente en las decisiones de los jóvenes, consideremos que en la etapa que cursan el bachillerato están consolidando su identidad y al término de su educación media superior es el momento en que eligen su profesión.

Como profesor, resulta interesante cuestionarse ¿Busco que los alumnos de bachillerato adquieran las competencias y/o habilidades necesarias para insertarse al mundo laboral o

continuar su formación universitaria con éxito, es decir, reproduzco esas pautas, o quiero formar jóvenes creativos, innovadores que logren transformar el entorno? En los comentarios sobre los cuestionarios aplicados³¹, notamos que para los maestros de bachillerato es imperante contribuir en la formación integral de los alumnos, desean aportar desde su disciplina en esa misión.

En las respuestas de los cuestionarios aplicados se observó³² que para el alumnado, la figura de maestro, está asociada con una persona que comparte sus conocimientos, quien es experto en un tema, y también señalaron que le consideren como alguien con vocación que representa un apoyo personal y académico.

En esta parte se refleja el vínculo afectivo que surge a partir del proceso educativo en el aula entre el profesorado y los alumnos, derivado de la convivencia cotidiana, pero podemos agregar que está fuertemente permeado por una jerarquía de poder, la figura de maestro tiene la facultad para decidir bajo qué criterios se establecerán las relaciones en ese espacio, y cuáles serán las formas de evaluar el desenvolvimiento personal y académico de cada alumno. Para gran parte del profesorado estas dinámicas son preferibles si están delimitadas por el conocimiento disciplinar con base en el avance temático programado. Sin embargo, asumir el papel de docente que se limita a impartir una clase siguiendo al pie de la letra el temario oficial y las didácticas sugeridas, difumina la posibilidad de convertirse en el motivador de mentes tan creativas como la de los jóvenes, ser docente tiene mayor significado y relevancia que el mero hecho de transmitir conocimientos, el docente es referente de las pautas de comportamiento, su potencial va más allá de un evaluador.

Sin duda alguna, estamos inmersos en un modelo educativo que nos exige competencias y habilidades estandarizadas, las directrices de las instituciones gubernamentales están enfocadas en alcanzar los estándares internacionales, y el desarrollo integral planteado en los programas de estudio se concentra en actividades deportivas y artísticas. Pero en la etapa del bachillerato, ¿realmente nos detenemos como docentes a observar a cada alumno e identificar sus habilidades?, ¿realmente durante este nivel educativo los motivamos a ser creativos?

³¹ Véase apartado 2.2.1.

³² Los detalles se muestran en la figura 29.

Es probable que esta acción se realice con mayor detenimiento en el nivel formativo básico (preescolar, primaria y secundaria), de hecho, los modelos educativos que se centran en la afectividad como estrategia, se han aplicado en su mayoría a niños y en algunos casos para adolescentes de no más de 15 años, por ejemplo, las escuelas Montessori, ofrecen educación hasta el nivel secundaria; pero en nivel bachillerato donde los jóvenes se desenvuelven sin una sólida identidad, poco se enfatiza en la influencia del estado emocional individual y grupal durante el proceso educativo, lo cual incluye por supuesto al docente.

“La tragedia de muchos educadores es que han buscado eliminar la compasión y el dolor, educar no desde el corazón sensible que encuentra los medios pedagógicos adecuados, sino desde otras «razones» y lo único eficaz que han encontrado es anestesiar la lucidez y profundidad del corazón para no sentirlo. Por eso terminan quedándose sin corazón” (Pérez, 1999, p. 15).

Consideremos siempre que el docente es un referente inmediato que influye en la consolidación de identidades de cada joven a quien tuvo la oportunidad de impartirle una clase. Una pequeña acción del profesor puede influir sobre la valoración del alumno, como estudiante, pero también como persona. Si miramos al pasado es posible que todos recordemos a algún profesor que incidió en lo que somos hoy, pero también podemos recordar aquellos docentes que su simple actitud frente al grupo nos desmotivaba, incluso a asistir a la clase.

Los jóvenes en bachillerato están en pleno descubrimiento del mundo, acumulando experiencias únicas que determinarán su futuro, empero, uno de los elementos que los ha llevado a no explorar todo su potencial creativo, es que llegaron a la adolescencia sin reconocer sus estados emocionales individuales y su impacto en el contexto colectivo, expresan afectos, pero regularmente ni en casa ni en las escuelas, les hemos enseñado a manejar esas emociones, en cómo gestionarlas y aprovecharlas para explorar todos sus talentos. Las bases del pensamiento creativo radican en los afectos, pero hay que volver a la curiosidad aliada de este proceso, señalando que lo que es diferente y sobresale en el entorno, enciende la emoción. Y con ella, con la emoción, se abren las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento (Mora, 2013).

Como se ha mencionado, la mayoría del profesorado está constreñido por las pautas educativas de la estandarización de conocimientos, ellos mismos lo viven día a día con todas las exigencias administrativas del sistema educativo mexicano; desde cubrir cierto número de horas de actualización profesional, en el marco de una oferta predeterminada que no siempre responde a sus necesidades, cumplir las evaluaciones en el marco del Servicio Profesional Docente, llenar formatos en donde su planeación se ajuste a temarios oficiales ya establecidos, hasta estar sujetos a salarios por hora que en ocasiones les lleva a laborar en más de un plantel, agregando que gran parte de su trabajo se concentra en justificar el logro de los estudiantes a su cargo, acumulando evidencias y respaldándose por todos los medios, para justificar la asignación de calificaciones que les otorga a los alumnos en cada periodo de evaluación.

Esa atención desmedida a cuantificar resultados visibles del proceso de enseñanza aprendizaje ha dejado de lado el carácter afectivo inherente al ser humano; recordemos que el aula es un espacio de socialización en donde alumnos y profesores interactúan más allá de los conceptos, el salón de clases en el bachillerato es un receptáculo de jóvenes que piensan y sienten, y que llegan al aula con todos los pensamientos y emociones que les surgen en su vida cotidiana y mismos que rebasan el espacio denominado como escuela. Es al profesorado a quien se le ha asignado la gran tarea de orientar a los educandos en toda la etapa formativa escolarizada, sin embargo, parece que tienen poco tiempo para disfrutar plenamente del oficio de compartir conocimiento.

Por ello, se insiste en tomar en cuenta que el docente y el alumno al entrar en la dinámica de una clase ponen en juego no sólo el mundo del saber sino también el del sentir. El manejo adecuado de esas emociones desde el docente como ejemplo favorecerá espacios educativos confiables y agradables que posibiliten el inter-aprendizaje y en tanto, favorezcan el desarrollo creativo de todos los actores que ahí intervienen, incluyéndose él mismo. La personalidad creadora tiene que desarrollar su capacidad inventiva, pero también su capacidad racional y crítica (Marina, 2013).

Bajo la perspectiva de esta investigación, transitar de la educación lógico-racional a una formación que incorpore la afectividad a un mismo nivel de importancia, requiere de la transformación del docente, revalorando su labor primero desde sí mismo y después desde el resto de la comunidad educativa, convirtiéndose no solo en educador disciplinar, sino

volviéndose un promotor creativo-afectivo, que mira a las emociones como parte esencial del conocimiento.

Ser un promotor creativo-afectivo implica la autorreflexión de la propia práctica, reconocer las limitaciones como docente y también las virtudes profesionales que puedo explotar para mejorar la actividad didáctica, más es necesario también identificar mi rango de influencia, así como el tipo de instrumentos que se pueden aplicar para conocer mejor a las personas con quienes se comparte el aula. Es decir, se debe trascender a una docencia crítica que incluya la investigación-acción como un proceso educativo continuo (Tobón, 2010), que permita observar el quehacer cotidiano de los profesores frente a grupo y trascienda a compartir experiencias entre todo el cuerpo docente de un plantel. La relevancia de ser un investigador activo en el aula y desde la propia reflexión como maestro, posibilita que nuestra pedagogía se deconstruya, considerando otras formas de enseñanza-aprendizaje, escuchando la voz de los alumnos; y todo ello para renovar nuestros métodos de enseñanza.

La observación de sí mismo en el acto educativo es esencial para el profesorado, implica volverse consiente de sí mismo, de la práctica docente propia, y asumir el significado que le otorgamos al ser un mediador entre el conocimiento y el alumnado, y como esto nos aporta en nuestro desarrollo integral. Esta reflexividad, en el sentido socio-antropológico (Gambarotta, 2014), de, que el mismo docente debe ver su aprendizaje como algo continuo e interminable volverse consiente de su práctica pedagógica, con sus aciertos y sus áreas de mejora; en resumen, debe ser siempre un investigador crítico en mitad del acto educativo.

Un docente activo, en reflexión y en prácticas pedagógicas, es un actor educativo en constante búsqueda o como Tobón (2015) maneja en el modelo socio-afectivo: transitamos hacia la creatividad, no sólo buscando la del alumno, sino motivando desde la práctica docente.

Se entiende la dificultad de implementar estas acciones en bachilleratos públicos como lo es la ENP, ya que los docentes en la práctica cotidiana se enfrentan a clases con grupos numerosos y horarios reducidos, ante esto, la propuesta planteada en este trabajo, no sólo implica virar las estrategias hacia la afectividad, en específico, invita a acercarse a una

retroalimentación afectiva para consolidar conocimientos de valor individual y colectivo, para en lo posterior transitar hacia modelos de aulas socio-afectivas.

Lo complejo es que el docente como promotor creativo-afectivo, adquiere la tarea de orientador más que instructor, y deberá pasar por un proceso de autorreflexión que le permita sentirse con la seguridad de experimentar nuevas estrategias pedagógicas que logren potenciar la creatividad de los alumnos, de lograrlo es posible despertar en los jóvenes el interés por investigar su entorno, jóvenes críticos y que analizan permanente, en consecuencia, jóvenes autónomos con pleno interés de aprender de todo aquello que les rodea. De acuerdo con Marina (2013): “crear es producir intencionadamente novedades valiosas” (p. 12), en la escuela se puede fomentar el hábito de la creatividad para la resolución de problemas disciplinares. De igual forma, Marina afirma: “Crear es un acto [...] creatividad es una capacidad” (p. 12).

Como se ha mencionado anteriormente, el docente debe ser el primero en mostrar disposición a reflexionar, escuchar e innovar. Por supuesto, alcanzar la congruencia entre los actos y los pensamientos, es una labor compleja dado que se debe partir de las emociones y plantear metas claras en donde sentimientos y quehaceres se conjuntan en favor del desarrollo integral, los docentes como personas son vulnerables a tal dinámica y aún más si en el salón de clases se enfrentan a un mar de emociones generadas entre las relaciones profesor-alumno y alumno-alumno, resultaría conveniente que el conocimiento y las emociones pudiesen separarse por completo mientras se imparte una clase, la realidad es que no es así, y todas las acciones que surgen en estas relaciones personales impactan en todos los actores sociales involucrados, sin embargo, el profesor como figura autoritaria, tiene una influencia determinante en dichas relaciones, su simple presencia frente a grupo y sus estrategias de enseñanza aprendizaje marcan el ritmo de las dinámicas de clase, de ello que volverse promotor del respeto y contemplar la emotividad como parte del proceso educativo adquiere gran relevancia en la formación de los adolescentes, ya que esto contribuirá a las habilidades de socialización que pueden consolidar en la escuela.

Existen opciones para los docentes que ya están frente a grupo, para subsanar las deficiencias con que llegan los alumnos al bachillerato tras pasar por educación básica, eso es así es innegable. Para reestructurarnos como profesores, o primero a tomar en

cuenta es nuestra propia experiencia, recordemos que los docentes de hoy fuimos los alumnos del pasado. En segundo lugar, asumirnos como elementos de cambio pedagógico implica no perder de vista que nuestro objetivo es: formar personalidades creadoras, y ayudarles a descubrir si tienen algún talento creativo especial. Se trata, pues, de desarrollar la creatividad general y, en su caso, la especial. (Marina: 2013).

La autorreflexión y la retroalimentación afectiva constante, es indispensable ya que se convierte en un proceso que permite conocer las necesidades particulares del grupo y de los individuos que lo conforman generando una colectividad con seguridad, confianza, diálogo, sentido de pertenencia, compromiso y responsabilidad, volviéndose todos estos elementos habilidades de socialización en los alumnos, lo cual permite crear espacios socio-afectivos en donde se reconocen las habilidades de cada miembro y se desarrolla la identidad de cada joven dando como resultado el estímulo de la creatividad y el pensamiento creativo e incidiendo en la construcción de lo que Tobón (2015) denomina proyectos éticos de vida; estas acciones, en cierta medida, pueden contribuir a la disminución de la deserción escolar en bachillerato.

Lo cierto para iniciar un cambio es partir de lo que si sabemos con certeza, en primer lugar hay que considerar lo expuesto por el alumnado de la ENP5³³, en donde se reflejó la clara postura de los estudiantes de mostrar desagrado por clases meramente expositivas y tareas extra clase, evaluaciones exhaustivas, y su percepción de la figura de maestro, en específico, su actitud durante la clase que motiva o desalienta.

En segundo lugar, hay que asumir el reto de buscar y seleccionar estrategias que permitan abordar las temáticas de los contenidos de las asignaturas impartidas, alcanzando el interés de los alumnos, y, además, que se sustenten en la retroalimentación afectiva, con la posibilidad de fomentar la creatividad de cada uno de los jóvenes involucrados. Este es el objetivo de las practicas frente a grupo desarrolladas durante la investigación que da origen a este trabajo. Planteada la meta anterior, se tomó el reto, para identificar y generar una estrategia didáctica que respondiera a los supuestos y que abriera el camino hacia diversas posibilidades para la mejora de las intervenciones docentes en el área de Ciencias Sociales, y mostrara un ejemplo para otras áreas disciplinares.

³³ El tema se abordó en el Capítulo 2.

De este modo, a lo largo del Capítulo cuatro se describirá el devenir metodológico para implementar el trabajo frente a grupo y la recopilación de información, para que en el Capítulo 5, ya contextualizado, podamos revisar la implementación de la investigación en su totalidad, y en particular, el desarrollo y resultados de la estrategia didáctica sustentada en actividades que implican lo que se ha denominado como retroalimentación afectiva.

CAPÍTULO 4

DE LA METODOLOGÍA A LA REALIDAD. APLICABILIDAD DE LOS CONCEPTOS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LAS PRÁCTICAS DOCENTES FRENTE A GRUPO

*En la profundidad del invierno,
aprendí que en mi interior hay
un verano invencible*

*Albert Camus
(El verano:1954)*

En la introducción de este trabajo se habló de la metodología general para desarrollar la investigación de este proyecto y su abordaje a través de mapas conceptuales, el cual contribuyó a generar una estructura adecuada para la recopilación de información teórico-documental y cualitativa, empero, en este apartado se describirá a detalle la estrategia para poner en absoluta concordancia el desarrollo teórico-conceptual con la secuencia didáctica generada y su aplicabilidad durante las practicas docentes frente a grupo.

Recordemos el objetivo de esta tesis consistió en consolidar una serie de estrategias y actividades para que un salón de clases se transforme en un espacio socio-afectivo que dote de seguridad y confianza el desenvolvimiento de cada alumno y del docente venciendo las reticencias del alumnado, en donde la retroalimentación afectiva sea el eje que impulse el interés por el conocimiento y en consecuencia la creatividad de cada joven, en específico, en clases de Ciencias Sociales, lo anterior bajo el precepto de viabilidad, es decir, considerando las estrategias oficiales de la institución en donde se implementen.

4.1 Selección del plantel

Definidos los conceptos que formarían el marco teórico, transitar a la aplicabilidad en una estrategia docente, se convirtió en un reto fundamental de este trabajo. Lo primero que se tomó en cuenta para obtener resultados fue la elección del plantel donde se desarrollarían las prácticas frente a grupo. Se buscó contribuir a las modalidades de bachillerato ofertadas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de este modo, las Prácticas Docentes se desarrollaron en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). Los motivos

fundamentales para dicha determinación fueron tres: Primero, la carga curricular; ya que tras un breve análisis de la conformación del marco curricular de la ENP y de Planteles de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), resultaba que la primera opción (la ENP), reflejaba en su marco curricular una mayor carga temática y que además, por su programación anual y no semestral, cuenta con tiempos reducidos para abordar cada unidad temática; aunado a ello, las sesiones son -por lo general-, de 50 minutos. Un segundo factor, fue el aspecto de las instalaciones, dado a que las clases se desarrollan en aulas convencionales con templetas al frente, con poca luminosidad, bancas individuales y con grupos de alumnos muy numerosos. Por ello, para este trabajo, dichas condiciones, se toman como una limitante del actuar del profesorado que imparte clase en estos espacios educativos, que con el fin de abarcar los exhaustivos contenidos que marcan los programas de cada materia, se ve forzado a elegir la lección magistral como la estrategia docente más eficiente, bajo estas circunstancias, es poco lo que puede detenerse a contemplar el carácter afectivo de la interacción en un aula.

De esta forma, los elementos anteriormente descritos se tomaron en cuenta para considerar que los procesos de enseñanza-aprendizaje en la ENP se desarrollan bajo sistemas educativos tradicionales mucho más acentuados que los observados en el CCH.

Cabe precisar, que tales condiciones, se perfilaban como un reto académico importante para desarrollar una propuesta didáctica que respondiera adecuadamente a las características administrativas, educativas y de infraestructura propias de este tipo de espacios educativos; por esto y asumiendo tal compromiso en la maestría, se eligió una ENP y no un CCH.

En este sentido, se consideró que la estrategia didáctica, podía resultar de mayor utilidad en espacios académicos en donde -y por su origen-, imperan métodos educativos que no están respondiendo a las demandas de los jóvenes estudiantes que actualmente asisten a las aulas de las preparatorias.

El tercer aspecto importante, que influyó en la decisión de que plantel de la ENP sería considerado para las prácticas, fue contar con el apoyo y disposición de la Mtra. Sonia Elia Benítez, Profesora Titular de materias de Ciencias Sociales en la ENP Plantel Número 5, quien brindó un espacio en su programación para el desarrollo del trabajo frente a grupo.

De este modo, la estrategia elaborada se desarrolló en Clases de Ciencias Sociales de la ENP Plantel 5 “José Vasconcelos”.

4.2 Visitas de reconocimiento al plantel y acercamiento a los grupos

Durante el año y medio de las intervenciones se realizaron siete visitas al plantel a los grupos donde se llevaron a cabo las intervenciones, lo cual permitió observar el entorno, familiarizarse con las instalaciones, conocer a la población estudiantil y al profesorado, así como también, acercarse con los alumnos con una presentación previa a la práctica docente y dar seguimiento a las actividades con la profesora titular para incorporarse dando continuidad a las mismas; y tras las intervenciones docentes que ya se habían realizado, notar si se había contribuido en el aprendizaje. En cada una de estas asistencias se realizaron registros que formaron parte importante del análisis sobre el entorno educativo, la descripción del plantel, las aulas y los grupos.

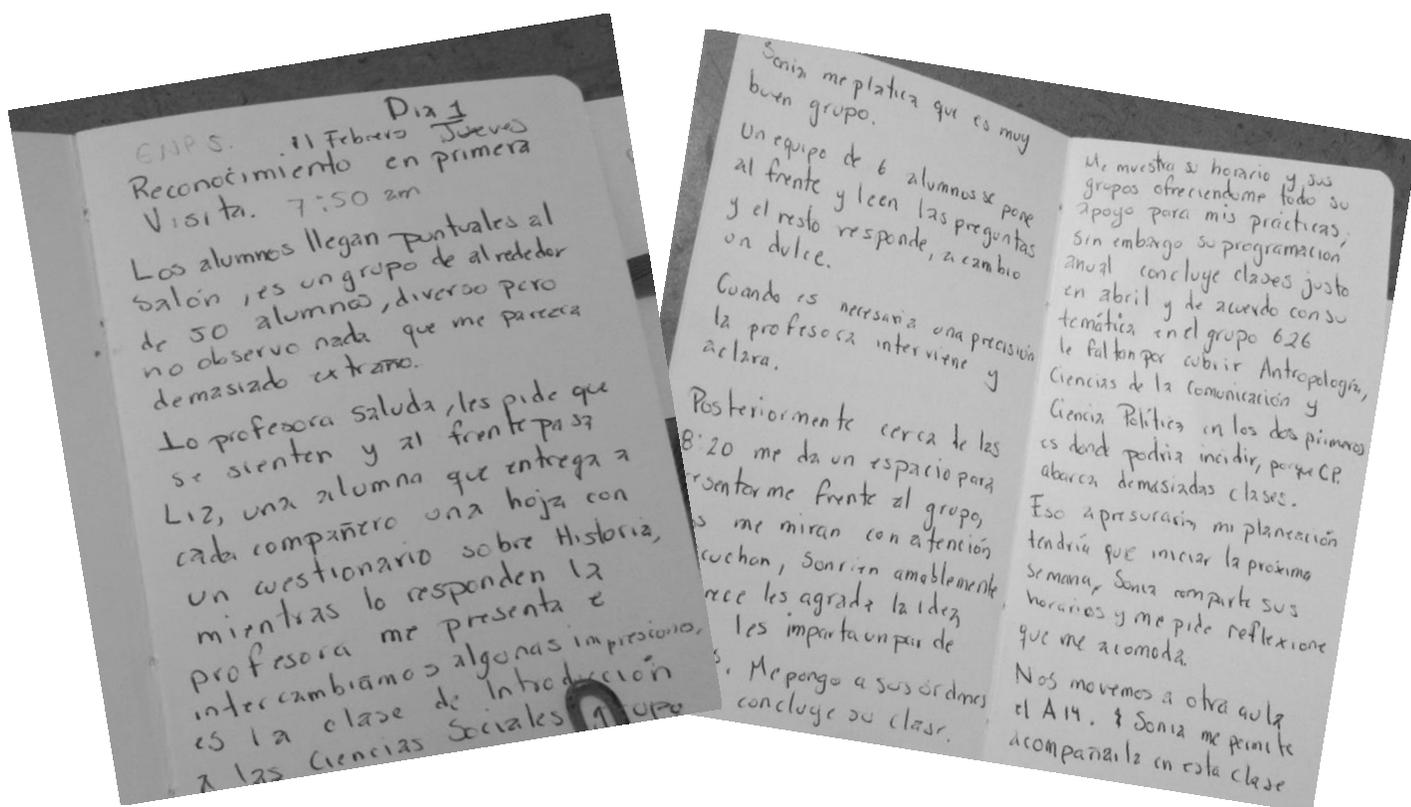


Figura 49. Fotografías de los registros en libreta de campo durante las primeras visitas al plantel.

De los momentos más importantes en estas visitas previas o entre intervenciones fueron las primeras impresiones del plantel, las aulas y los grupos, que se convirtieron en un punto de partida para la construcción de la secuencia didáctica, esos datos registrados puntualmente en una libreta de campo, brindaron también elementos importantes en el análisis contextual. Aquí algunos ejemplos destacables³⁴:

- ❖ Fragmento anotaciones sobre el plantel: Con las cartas en mano expedidas por la Coordinación de MADEMS Ciencias Sociales, informando que soy estudiante de una maestría y que realizaría una práctica bajo la supervisión de la Maestra Sonia Benítez, no logré que me permitieran el acceso al plantel, a lo cual trae una de las características primordiales del espacio educativo de la ENP, todas sus instalaciones se encuentran cerradas y bajo resguardo de vigilancia, el acceso es restringido y se cuenta con personal de prefectura que cuida los espacios y el comportamiento de los estudiantes; después de varios minutos de explicación e indagación, me dejaron pasar al inmueble pero no a la sala de profesores donde había acordado reunirme con Sonia. Retomo este punto dado que, en dos ocasiones durante los días de la práctica docente, ocurrió algo parecido que ocasionó que llegara al aula minutos después de la hora de inicio. Mientras esperaba a la profesora, recorrí el inmueble y encontré un salón en donde no había clase, lo cual me permitió entrar para tomar fotografías y sentarme a describirlo.

- ❖ Extracción de registro sobre el espacio de profesores: La sala de profesores es un espacio pequeño, con aproximadamente cinco mesas largas y una redonda distribuidas en dos secciones. Justo frente a la entrada, al terminar el pasillo que divide la sala, se encuentra una puerta, asumo que es un espacio de cafetería porque de allí veo salir a los profesores con tazas de café y comida recalentada; lo cual no puedo asegurar pues no tuve acceso a esta parte. Esta visita me permite conocer a algunos de los profesores que dan clase en este plantel, algunos son jóvenes, pero en su mayoría son adultos entre los 40 y 50 años. La mayoría lleva prisa, sólo toma una taza de café y se retiran, otros leen documentos y un grupo de cuatro profesores debate en la otra sección de la sala; en esta ocasión más allá de presentarme y comentar que estudio una maestría en docencia y que realizaría mi practica en este plantel, no me fue posible realizar un

³⁴ Los siguientes párrafos corresponden a fragmentos de descripciones propias realizadas en la libreta de campo.

acercamiento mayor con los docentes, pero llamó mi atención un cartel de los cursos que se les ofertan, dado que están relacionados con el manejo de emociones, sin embargo, la mayoría son sabatinos o a contra turno, lo cual implica un esfuerzo adicional de los docentes en detrimento de otras actividades personales para fortalecer su actualización profesional.

- ❖ Registros sobre visita al grupo: Es lunes 22 de agosto de 2016, apenas se rebasan las siete en punto y Sonia comienza la clase con puntualidad, toma la lista y comienza a recitar nombre por nombre para tomar asistencia de los alumnos que se encuentran en el aula. Son ya 7:10 y el salón se observa aun vacío, dado que son los primeros días del ciclo escolar, en la entrada del plantel se hace gran caos por la mañana, además los grupos aún están actualizando su matrícula por aquellos alumnos que lograron pasar un extraordinario y están en proceso de regularizarse. Minutos después entran al salón otros tres jóvenes y parece ya no llegara ningún alumno más, observo que es un grupo pequeño en comparación con los anteriores, según los comentarios que me ha hecho Sonia en la reunión previa, es un grupo conformado por treinta y tres alumnos, aunque ahora cuento que hay en el salón veinticinco estudiantes. Observo que es un grupo tranquilo, muy callado, casi todos han llegado puntuales, todos, sin excepción, están atentos, pasivos y escuchan a Sonia con mucha atención. La clase es sobre la estructura del Estado Mexicano, Sonia expone los elementos más importantes apoyándose en el pizarrón, apenas da tiempo de completar un cuadro con la estructura de los tres poderes de la nación y los primeros 40 minutos de clase se han agotado, nos enteramos porque una alumna avisa a la profesora titular. Los minutos restantes me son compartidos para presentarme con el grupo y relatarles los motivos de mi presencia en esa clase. Al concluir mi presentación, me percaté que el grupo se disponía a cambiar de salón. Ya instalado el grupo en la otra aula, Sonia retoma algunos puntos para cerrar esa temática, da un breve espacio por si existen dudas, y comienza con la revisión de conceptos que deben abordarse en esa unidad, mismos que yo habré de retomar en mi secuencia didáctica a desarrollar a partir del lunes siguiente. Mientras Sonia habla de diferentes conceptos y sus definiciones los alumnos anotan en su cuaderno a prisa tratando de capturar cada una de las palabras que ella les dicta. Así concluyen los 50 minutos restantes y la clase acaba.



Figura 50. Fotografías tomadas en la visita de observación (agosto 2016).

4.3 La Escuela Nacional Preparatoria y su mapa Curricular: perspectiva desde las asignaturas de Ciencias Sociales

Si uno se detiene a observar el contenido y la organización del Mapa Curricular de la ENP, notaremos que hay una carga mayor hacia las asignaturas de Lengua y comunicación, seguidas por las Matemáticas y las Ciencias Naturales, dejando en último lugar de preponderancia a las Ciencias Sociales, ya de entrada esa reducción de carga horaria pone en desventaja a los estudiantes que cursan el bachillerato en esta institución, pero también da cuenta del contra flujo con el que deben ir los docentes que se desenvuelven en esta área.

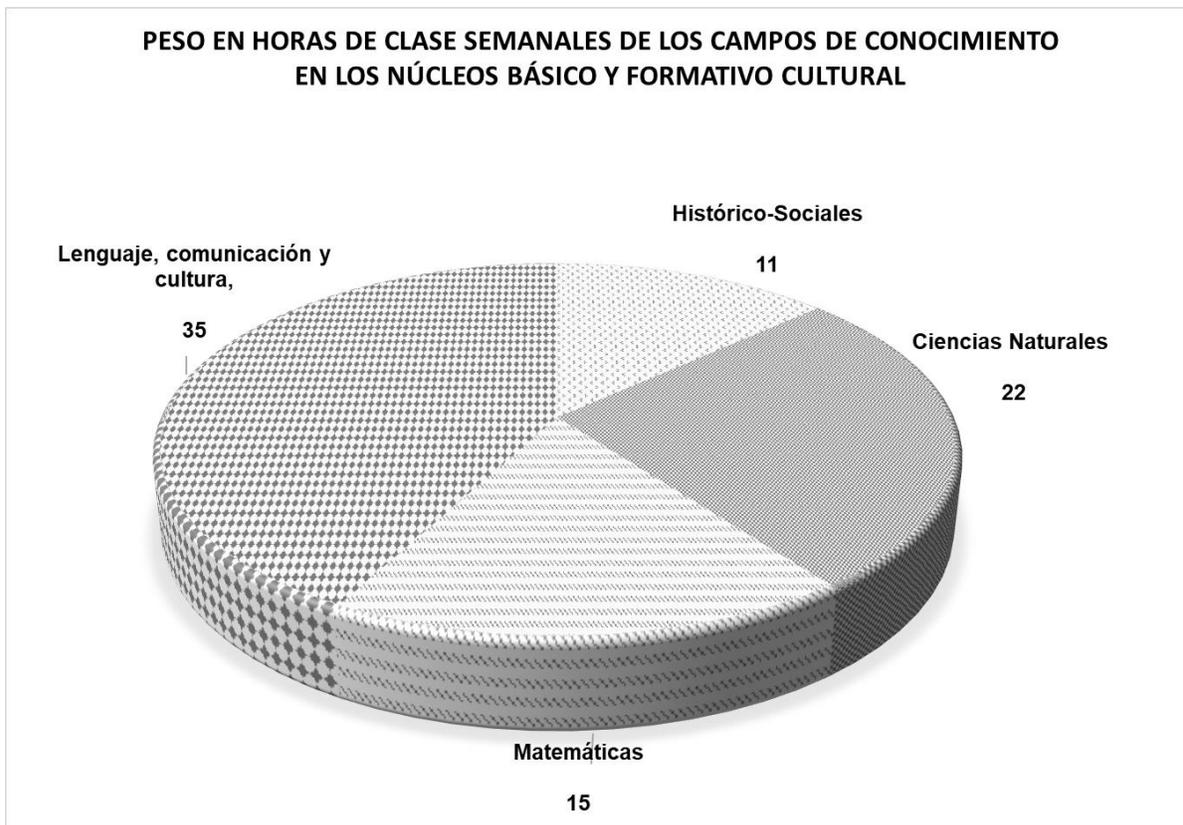


Figura 51. Porcentaje de clases de los diferentes campos de conocimiento en la ENP. Adaptado de UNAM-ENP (2000).

De acuerdo con la revisión y análisis del currículo elaborado por la UNAM (2000), los alumnos que cursan el bachillerato en algún plantel de la ENP, al egresar deben haber adquirido valores y actitudes que sustenten una sólida formación académica social y humanista, sin embargo, este análisis concluye lo siguiente “No hay actividades de aprendizaje libres, donde se propicie la creatividad, la actitud de indagación, la autonomía e individuación, y se favorezca la formación en el estudiante de la actitud responsable de su propio proceso educativo” (Universidad Nacional Autónoma de México & Escuela Nacional Preparatoria, 2000, p. 42)

Los Programas de estudio de cada asignatura permean la acción de docentes y alumnos con poca cavidad para la construcción y reconstrucción del conocimiento, y limitan aún más los espacios para la reflexión y el autoconocimiento.

Si bien el modelo pedagógico de la ENP no se declara abiertamente hacia el constructivismo y una educación basada en competencias - de hecho, en la documentación curricular se expresan como habilidades y un enfoque centrado en el alumno-, si se refleja un fuerte matiz de las bases de la educación internacional actual.

Resulta complicado pensar en una fuerte transformación del modelo pedagógico, por la dimensión político-estructural y administrativa de la ENP y de la UNAM misma, por ello, una renovación sistemática - aunque resultaría positiva-, parece poco viable en el corto y mediano plazos.

Propuestas como el Modelo de Gestión Sistemática de la Formación de Competencias sustentados en la socio-formación y el impulso hacia la construcción de Proyectos Éticos de Vida (Tobón, 2015), parecen de mayor viabilidad en Colegios del ámbito particular, cuya estructura administrativa es menor, sin embargo, no podemos dejar pasar este tipo de iniciativas sin considerar algunos elementos que pueden aplicarse en la cotidianidad de los espacios educativos, sobre todo aquellos que se concentran en la acción de los docentes en el día a día. En este tenor, se rescata de este Modelo el Desarrollo de Potencialidades, siguiendo los principios de la socio-formación: “flexibilidad de los contenidos para adaptarse al entorno, el principio dialógico que incluye las diversas esferas sociales del contexto educativo y el principio de la sencillez que considera abordar lo esencial de los contenidos temáticos sin extenuantes teorías y conceptos, para finalmente, poder brindarle a los alumnos todas las condiciones favorables para desarrollar un Proyecto Ético de Vida” (Tobón, 2015, pp. 15-16).

Señalando nuevamente, la importancia de impulsar estas acciones desde los docentes pues, el bachillerato es una etapa social y académica determinante en las decisiones a futuro de cada estudiante.

De lo anterior, la importancia de buscar en la innovación pedagógica los espacios que permiten realizar actividades que procuren un verdadero desarrollo integral en los estudiantes.

La afectividad en el aula está presente bajo el desarrollo de cualquier asignatura, sin embargo, las características del contenido de las materias de Ciencias Sociales, resultan más afables para incorporar al desarrollo temático actividades socio-afectivas; ya que se

abordan cuestiones históricas, culturales y de convivencia, que pueden resultar temas cercanos a la vida cotidiana de los alumnos.

Sin embargo, como se observó anteriormente del total de materias de la ENP, el área histórico-social abarca apenas el 11%. En los tres ciclos escolares en que se desarrolla el bachillerato bajo esta modalidad, los primeros dos años correspondientes al tronco común, ofrecen a los alumnos sólo las materias de Historia Universal, Historia de México, y Geografía para abordar cuestiones de teoría social y su aplicabilidad para transformar el entorno local, regional y global. En el último año de bachillerato en la ENP, los alumnos toman asignaturas de un campo disciplinar específico, en este caso, sólo aquellos que se incorporan al Área III (Ciencias Sociales), tienen la posibilidad de ahondar en temáticas de esta área de conocimiento. Para el resto de las Áreas (I, II y IV) la asignatura de Derecho se convierte en la única clase de enfoque social, y para el Área IV se agrega solamente la asignatura de Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas.

Tabla 1

Asignaturas del campo de conocimiento Histórico-social y su contenido en el Mapa Curricular de la ENP			
	Asignatura	Contenido temático por unidad	Horas por Ciclo escolar
4° año	Historia Universal	<ol style="list-style-type: none"> 1) La industrialización y sus repercusiones en el mundo contemporáneo. 2) La desigualdad social, los movimientos por la equidad y por el respeto a la diversidad. 3) Las luchas por el poder político y sus repercusiones en el mundo contemporáneo. 4) Las expresiones culturales como medios de interpretación y transformación del mundo contemporáneo 	3 / 90 teóricas
	Geografía	<ol style="list-style-type: none"> 1) Espacio geográfico: La huella de la sociedad 2) Población en un mundo diverso y desigual 3) Disponibilidad de recursos naturales y sus procesos de formación 4) Espacialidad del proceso económico y desigualdad 5) Organización política, poder y conflictos en el territorio 	
5° año	Historia de México II	<ol style="list-style-type: none"> 1) Los proyectos de desarrollo económico ante los retos internos y la economía mundial 2) La configuración de México a partir de sus procesos migratorios y movimientos sociales 3) La construcción del Estado y las perspectivas ciudadanas en el México contemporáneo 4) Las expresiones culturales como medios de construcción del México plural y de su patrimonio 	

Asignaturas del campo de conocimiento Histórico-social y su contenido en el Mapa Curricular de la ENP			
	Asignatura	Contenido temático por unidad	Horas por Ciclo escolar
6° año	Derecho (Tronco común, todas las áreas)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Universo natural y universo social: elementos para la comprensión y justificación teórico-práctico del Derecho 2) El Estado generador del Derecho, el Derecho regulador del Estado 3) El derecho protector, tutelar y reivindicador 4) El Derecho y las relaciones jurídicas entre particulares 	2/ 60 teóricas
	Geografía Económica (Área III)	<ol style="list-style-type: none"> 1) La organización territorial del proceso productivo 2) Dinámica del sistema capitalista y su reestructuración territorial 3) Espacios económicos diferenciados 4) Tendencias de la organización espacial del trabajo 5) En la construcción de un mundo mejor 	3 / 90 teóricas
	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas (Área III y IV)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las ciencias sociales y la transformación del mundo 2) La vida económica en la sociedad 3) El papel de la comunicación en el desarrollo del ser humano y su cultura 4) Las cuestiones del poder en una sociedad globalizada 	
	Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México (Área III)	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué es la pobreza? La pobreza y las políticas públicas 2) ¿Es la migración una vía de desarrollo o el origen de conflictos? La migración y la problemática económica y social en México 3) La corrupción: ¿condición irremediable o problema de educación? Problema histórico, cultural, social o estructural 4) ¿Es la Nación mexicana un país democrático? Democracia, participación política y social 5) ¿El sistema educativo mexicano es deficiente? ¿Cómo mejorar la calidad educativa? La calidad educativa: sus reformas y su impacto social 	
	Contabilidad y Gestión Administrativa (Área III)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Las organizaciones y su ámbito 2) La Administración contemporánea y el entorno 3) Estructura administrativa de las instituciones públicas 4) La práctica contable en las organizaciones 5) El capital humano y las tendencias actuales 	3 / 90 teóricas
Geografía Política (Área III)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Dimensión espacial del poder 2) Estado y poder 3) Tensiones y conflictos políticos contemporáneos 4) Agenda política mundial 5) Geografía Política de México 		
Sociología (Área III)	<ol style="list-style-type: none"> 1) El desarrollo de las ideas y las revoluciones sociales que dieron origen a la Sociología 2) Metodología de la investigación sociológica 3) Individuo y sociedad 4) Interpretaciones sociológicas de la problemática social contemporánea 5) Movimientos sociales y formas de organización social 		
Historia de la Cultura (Área IV)	<ol style="list-style-type: none"> 1) La cultura material y su relación con la dinámica de la vida cotidiana 2) La conformación histórica de los papeles sociales a través de las etapas de la vida, las familias, el género y la sexualidad 3) Imposición, resistencia, asimilación y convivencia como expresiones culturales en las formas de relación entre los pueblos 4) Divergencias y convergencias en las formas de interpretar y apreciar el mundo 		
6° año	Revolución Mexicana (Área IV)	<ol style="list-style-type: none"> 1) Del modelo agroexportador al modelo neoliberal: repercusiones y desafíos 2) De la cuestión campesina y obrera del Porfirismo a la multiplicación de problemas sociales en el siglo XXI 3) Del derrocamiento del Porfirismo a los retos para la democratización 4) Del nacionalismo revolucionario a los desafíos culturales de la globalización 	

Asignaturas del campo de conocimiento Histórico-social y su contenido en el Mapa Curricular de la ENP			
	Asignatura	Contenido temático por unidad	Horas por Ciclo escolar
	Historia del Arte (Área IV)	1) La construcción de los hábitats urbanos. Funciones, retos y estética 2) El cuerpo humano representado. Contextos, formas y valores 3) El ser humano frente a la naturaleza a través del arte. Representaciones, intervenciones y significados 4) Las críticas al arte tradicional. Entre lo moderno y lo posmoderno	

Nota: Elaboración propia con base en los planes de estudios actualizados de la ENP.

Como puede verse, los espacios curriculares para las Ciencias Sociales son limitados para todo el alumnado de la ENP, además tienen un contenido temático basto y de carácter teórico, apenas para brindar una noción general, y aunque en el tronco común se cuenta sólo con algunas clases para proveer a los alumnos de los conceptos de esta área de estudio, se vuelven sesiones de gran valía para comenzar a incorporar la afectividad a la planeación de clase. Recordemos que el ser humano es un ser social, y la afectividad surge de cualquier relación entre los individuos de toda colectividad, por tanto, todos los temas de esta área disciplinar pueden aprovecharse para entrelazar el contenido temático, las emociones en el aula, la afectividad de los alumnos, y utilizarse para generar ambientes de conocimiento más favorables.

4.4 Selección de materias

Como se planteó al inicio, desarrollar el trabajo frente a grupo en la ENP5, fue en gran medida por las facilidades encontradas para intervenir en clases de Ciencias Sociales precedidas por Sonia, profesora titular comprometida con la innovación pedagógica.

En este sentido, tras las visitas de reconocimiento al plantel y con la finalidad de cubrir las ocho horas requeridas para la primer Práctica Docente, se decidió aplicar la estrategia didáctica en dos asignaturas, dado que en el mes de abril se concluyen clases en la ENP, y sólo era posible la participación en el mes de marzo.

Al respecto, es preciso comentar que la calendarización de actividades en la ENP fue una primer barrera para la Práctica Docente, pues desde la primer intervención se tuvo que considerar que el calendario escolar de la Preparatoria regularmente establece el fin de

ciclo en los primeros días de abril, poco después de que en la maestría se inicia el semestre, por ello, la primer intervención docente se planeó de forma apresurada, con pocas semanas para elaborar la secuencia didáctica a desarrollar y con la finalidad de alcanzar las horas frente a grupo requeridas. En este sentido, las facilidades otorgadas por la profesora titular resultaron valiosas, ya que permitió que la intervención se realizará en dos de sus grupos, sin embargo, esto implicó que el trabajo para elaborar el plan de cada clase se duplicara y la complejidad de selección de estrategias y actividades fuera mayor, pues de acuerdo al objetivo general de la investigación expuesto al inicio de este apartado, éstas pretendían realizarse en diversas materias de Ciencias Sociales vinculadas con diferentes temáticas, por tanto, la situación mencionada no debía convertirse en un obstáculo; y la secuencia debía considerar dos unidades temáticas distintas de dos materias diferentes, abordadas bajo la misma estrategia didáctica.

En resumen, la primera intervención se realizó en el turno matutino en dos grupos del tercer y último año del bachillerato, correspondientes al Área de Ciencias Sociales:

- 1) Grupo 1, materia Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas, con 54 alumnos en lista.
- 2) Grupo 2, materia Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, con 50 alumnos en lista.

Las temáticas acordadas para desarrollar fueron: Ciencias de la Comunicación y medios de comunicación masivos en el Grupo 1 y Sistema de Partidos Políticos en México para el Grupo 2.

Con ello se reitera que asumir el reto de intervenir en dos clases con temas distintos, va estrechamente ligado con uno de los propósitos de la investigación desarrollada para la elaboración de este trabajo de investigación, dado que era importante encontrar estrategias que vincularan la emotividad con los contenidos temáticos. El supuesto que permeó esta labor, fue que la gran mayoría de contenidos de un programa de estudio, por lo menos en Ciencias Sociales, puede relacionarse a las emociones tanto personales como colectivas.

Además, reflejaba un contexto muy real en donde los docentes de la ENP deben preparar secuencias didácticas para un amplio número de grupos con una matrícula muy extensa, y también considerar que las clases son de cincuenta minutos, y tanto alumnos como

profesores deben desplazarse de aula entre clase y clase, lo cual reduce el tiempo efectivo en una carta descriptiva de una sesión.

Los primeros registros e información cualitativa se recabaron en esta etapa de intervención docente, para después construir una secuencia didáctica final, aplicada en la segunda y tercera prácticas frente a grupo, misma que se detallará en el Capítulo 5.

4.5 Metodología de las intervenciones docentes: Relevancia de la planeación por prácticas

La labor del docente-investigador es observar, analizar y ubicar en su entorno cotidiano aquellas circunstancias que dificultan su actividad frente a grupo, y con ello, encontrar las acciones que puede implementar para mejorar su práctica; sin embargo, son pocas las oportunidades que se tienen para realizar una reflexión exhaustiva de acontecimientos que involucren emociones, incluyendo en esto, tanto lo que afecta al profesor como al alumnado.

El carácter obligatorio de tres prácticas supervisadas durante los cuatro semestres de la MADEMS CS³⁵, permite contar con alrededor de veinticuatro horas frente a grupo para observar, analizar, proponer estrategias didácticas y recabar datos que nos servirán para concretar una investigación, en este sentido, ese tiempo frente a grupo se vuelve una oportunidad valiosa para recopilar información cualitativa y cuantitativa.

Durante las tres Prácticas Docentes se mantuvo el objetivo de implementar actividades que consideraran la afectividad para generar un ambiente más confortable en el aula, y con ello potenciar la creatividad de los alumnos y también del profesor de nivel bachillerato. El punto de partida consistió en recopilar información cualitativa que nos permitiera acercarnos a las percepciones tanto del profesorado como de los alumnos, acerca del espacio educativo y las emociones que predominan en el mismo.

³⁵ Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, Ciencias Sociales.

En este tipo de prácticas existen dos elementos que no deben olvidarse: 1) la opción más viable para recopilar información sobre los afectos en el aula, su impacto en el aprendizaje y la vida del docente y los estudiantes, es a través de instrumentos cualitativos, y por ello no conviene descartarlos, 2) el recopilador es el profesor, y, por tanto, hay que prestar suma atención, en que su percepción será la de un actor involucrado en las relaciones socio-afectivas en el aula. Por ello, en este trabajo consideramos a la objetividad de sí mismo, como eje fundamental del análisis de un profesor-investigador en una práctica frente a grupo.

Nos valemos de autores como Rosaldo (1989) o Spinoza (2009) que contemplan la objetividad de sí mismo, en donde el profesor practicante como investigador, rescata su apreciación del entorno educativo en el que se desenvuelve y al formar parte de él, reconoce las deficiencias y es capaz de encontrar estrategias que contribuyan a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lejos de considerar sus apreciaciones como subjetivas, se ven como percepciones que, al estar involucrado, reconocen los significados reales de la interacción, y en tanto, se acercan más a la realidad vivida en las aulas educativas.

De esta forma, las anotaciones, registros y descripciones realizadas por la practicante fueron trascendentales en la investigación. Además, hay que tomar en cuenta lo que menciona Sánchez Serrano (2013): "Los resultados de la observación pueden elevarse y adquirir sentido teórico, en la medida en que expresen adecuadamente los procesos socio-históricos, sus significados, su sentido y sus posibilidades de desarrollo en el devenir. Así, la observación participante se constituye en otra de las vías de construcción del conocimiento sobre la realidad social" (p. 97).

En concordancia, todos los elementos de apreciación del profesor-investigador, en este caso de la practicante supervisada, fueron tomados en cuenta para la construcción de instrumentos de recopilación de información, así como para el análisis del entorno educativo; y en específico, del impacto de las afectividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el bachillerato.

Precisa en este punto mencionar que la metodología de las intervenciones docentes, requirió de cuatro grandes momentos para la recopilación de información, análisis de datos, y posteriormente, construcción y reconstrucción de una secuencia didáctica y aplicabilidad de las actividades seleccionadas:

- 1) Compilación de información cualitativa con base en los objetivos y conceptos del proyecto de tesis, a partir de visitas al plantel y el desarrollo de la primera práctica docente. En donde se obtuvieron elementos para la contextualización del entorno educativo a través de descripciones etnográficas y la indagación de la percepción de alumnos sobre escuela, maestros, tarea y examen, por medio de preguntas directas en clase, además de un cuestionario socio-demográfico. Tales datos, se convirtieron en la base para la construcción de instrumentos cuantitativos y parteaguas para la definición de actividades sustentadas en la retroalimentación afectiva.
- 2) Recopilación de información sobre las concepciones de afectividad en procesos de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, mediante cuestionarios de preguntas abiertas en una versión para alumnos.³⁶
- 3) Construcción de una secuencia didáctica para aulas socio-afectivas y selección de actividades sustentadas en retroalimentación afectiva para favorecer el aprendizaje de temas de Ciencias Sociales.
- 4) Recopilación de información sobre las concepciones de afectividad en procesos de enseñanza-aprendizaje en asignaturas de Ciencias Sociales mediante cuestionarios de preguntas cerradas con una versión para docentes y otra para alumnos. Preguntas que fueron graficadas en su totalidad para su posterior análisis.

A continuación, se describe a detalle la labor de los puntos 1, 2 y 4; lo referente a la construcción de la secuencia y su viabilidad, se mostrará en el Quinto Capítulo de este trabajo.

En un primer momento, para abordar una temática relacionada con las afectividades o emociones generadas en un aula, se consideraron apropiados cuestionarios con preguntas abiertas y registros etnográficos elaborados por el profesor practicante; sin embargo, al concluir la primera práctica, la obtenida era demasiada información cualitativa, y, por tanto, difícil de procesar para su análisis, a consecuencia resultaba insuficiente para cubrir los requerimientos de la investigación.

³⁶ Véase Anexo 2.

Por ello, se definieron tres elementos que se convertirían en el eje de la recopilación de datos: a) rescatar la percepción de los docentes de bachillerato sobre el entorno escolar, b) indagar las percepciones de los alumnos sobre la escuela y, finalmente, c) encontrar la influencia de las afectividades en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con estas determinaciones, se elaboró un guion detallando todos los elementos que deseamos abordar en la investigación (Guía de datos), señalando cuales debían ser considerados para construir las planeaciones didácticas y cuales nos servirían para elaborar los cuestionarios de levantamiento de información.

De este modo, durante la primera intervención docente, se recopiló información cualitativa a través de la observación, los registros en la bitácora, cuestionarios y preguntas realizadas a los alumnos al finalizar cada una de las sesiones y la práctica³⁷, que al analizarse arrojaron consideraciones importantes para mejorar, mismas que fueron contempladas en la segunda y tercera intervenciones docentes.

Dentro de estas consideraciones encontramos que los mecanismos para recopilar información no eran claros, las preguntas abiertas posibilitaban respuestas sumamente diversas y generaban confusión en el alumnado, a consecuencia, nos arrojaban datos que desorientaban los objetivos principales del trabajo, además, muchos de los cuestionamientos fueron vistos como invasivos hacia la vida privada de alumnos y docentes, dado que el tema de afectividad o emociones en el aula es visto aun como un factor que corresponde a lo privado más que a lo social.

Para la segunda intervención docente fue necesario considerar todas las áreas de mejora identificadas en la primera práctica, asimismo, estar al pendiente del calendario de la Escuela Nacional Preparatoria, considerar la carga curricular, y mantener constante comunicación con la profesora titular, todo ello implicó un arduo trabajo en el periodo entre ambas intervenciones.

³⁷ Durante la primera práctica docente, se aplicó el cuestionario socio-demográfico, preguntas de percepción sobre tarea, maestro, escuela y examen, una breve evaluación de contenidos con preguntas abiertas y dos preguntas sobre afectividades en el proceso de enseñanza aprendizaje: ¿Cómo te sentiste con la actividad mapa colectivo? y ¿Cómo te sentiste cuando se reacomodaban las piezas del mapa colectivo mientras la profesora explicaba el tema y los compañeros opinaban del acomodo de piezas? La información obtenida se usó como base del trabajo posterior.

De acuerdo con lo dicho anteriormente, en una segunda etapa, se retomó toda la información hasta el momento recabada a través de anotaciones de visitas previas a la práctica y lo obtenido en la primera intervención frente a grupo. Durante este periodo entre prácticas, se procesaron los datos cualitativos y se reflexionó sobre las mejoras sugeridas por los alumnos.³⁸

Con la finalidad de dar continuidad al trabajo con la profesora titular en las siguientes prácticas, se estableció intervenir en un mismo grupo durante dos momentos del ciclo escolar, quedando finalmente que se trabajaría sólo en la asignatura de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México.

Esto se convirtió en un hecho trascendental pues durante esta segunda práctica docente la estrategia didáctica se aplicaría sólo en un grupo, y, además, uno de los días de clase consideraba dos sesiones juntas, lo cual permitió desarrollar actividades mucho más amplias y con mayor tranquilidad.

En resumen, la primera práctica docente permitió acercarnos a la afectividad en el aula como elemento importante en el aprendizaje y el potencial creativo a través de diferentes actividades para abordar contenidos temáticos en asignaturas de Ciencias Sociales, y también fue un momento imprescindible para recopilar información acerca de la percepción del entorno educativo desde alumnos, profesores y la experiencia del propio practicante.

Durante la segunda y tercera prácticas docentes, se retomaron las actividades que tuvieron mejores resultados y mayor aceptación entre los alumnos a lo largo de la primera intervención, asimismo, en estas últimas intervenciones fue posible ligar estrategias didácticas para dar continuidad al aprendizaje y continuar la recopilación de información a través de instrumentos más pulidos.

4.6 Construcción de instrumentos de recopilación de información

Una práctica frente a grupo que forma parte de una investigación, debe concretarse en un informe científico, empero, aunque hoy en día en los espacios educativos ya se habla de

³⁸ Las sugerencias de los alumnos para mejorar la labor docente se muestran en la figura 60.

inteligencia emocional, quiénes hemos considerado ponderar la afectividad en el aula, nos topamos al construir discursos argumentativos, con la gran muralla científica de la objetividad, dado que al mundo de las emociones aún se le supone como subjetivo, y es probable que este enfoque sea cuestionado abruptamente por colegas y superiores administrativos. Algunos de los cuestionamientos que nos acompañaron en esta investigación fueron: ¿Cómo medir las emociones? ¿Por qué involucrar la afectividad de los docentes?, ¿Que categorías de análisis se van a usar? ¿Qué hacer para no invadir la vida privada de profesores y alumnos? ¿Cómo sabrán si las actividades impactan positivamente en la vida académica de los alumnos?, sólo por mencionar algunos ejemplos.

Estos cuestionamientos nos muestran los obstáculos académicos y administrativos a los que nos enfrentamos, pero también a las críticas y renuencias que podemos recibir por parte de los colegas, compañeros y profesores supervisores, que pueden envolvernos en una dinámica distinta a lo planeado para alcanzar los objetivos; de aquí la importancia de generar instrumentos de recopilación perfectamente sustentados y que nos permitan confrontar esas adversidades; de lo contrario estaremos expuestos y susceptibles a modificar nuestros intereses iniciales, con la finalidad de responder a otras inquietudes que quizá se alejen de los objetivos de investigación.

He aquí donde nos cuestionamos, ¿Cómo pasar de lo cualitativo de los afectos en aula a instrumentos cuantitativos para presentar resultados?

En este tenor, nos percatamos que una de las complejidades de optar por investigaciones que recuperan grandes cantidades de información cualitativa es que se deben construir instrumentos de recopilación a partir de esos elementos que aparentemente son infinitamente diversos.

Como se dijo en el apartado anterior, durante las dos primeras intervenciones docentes, se obtuvo información cualitativa proveniente de la observación participante, registros y descripciones etnográficas, anotaciones en una libreta de campo tras varias conversaciones informales con profesores, información recabada en las clases por comentarios de los alumnos, todo ello, permitió construir materiales de recopilación de información muy básicos pero que nos posibilitaron estructurar un cuestionario de preguntas abiertas, asimismo, comenzamos a identificar unidades de análisis y significación que se convertirían en categorías para el procesamiento de datos. Al respecto, Izcara

(2014) enfatiza que para el análisis de datos cualitativos es necesario simplificar, categorizar antes de redactar un informe de resultados.

Bajo este contexto, el reto mayor no fue sólo recopilar datos cualitativos durante las practicas frente a grupo, sino después transformar esta información en categorías de análisis capaces de concretarse en un instrumento cuantitativo, que sería aplicado en una tercera y última intervención docente.

La iniciativa también fue pertinente dado que las circunstancias no permitieron trascender a entrevistas de mayor profundidad con alumnos y con docentes. Los primeros mostraban timidez y mayor preocupación por asistir a sus clases u otras actividades y, en el caso de los profesores, fue difícil el contacto frente a frente ya que el espacio entre clases lo ocupaban para revisar trabajos o prepararse para las evaluaciones de oposición e incluso muchos tienen horarios corridos y esto no les permite distraerse.

De esta forma, todo el material recopilado durante la primera, segunda y principios de la tercera práctica docente, contribuyó para generar instrumentos precisos para el acercamiento a las afectividades en el aula desde la perspectiva de alumnos y también de profesores.

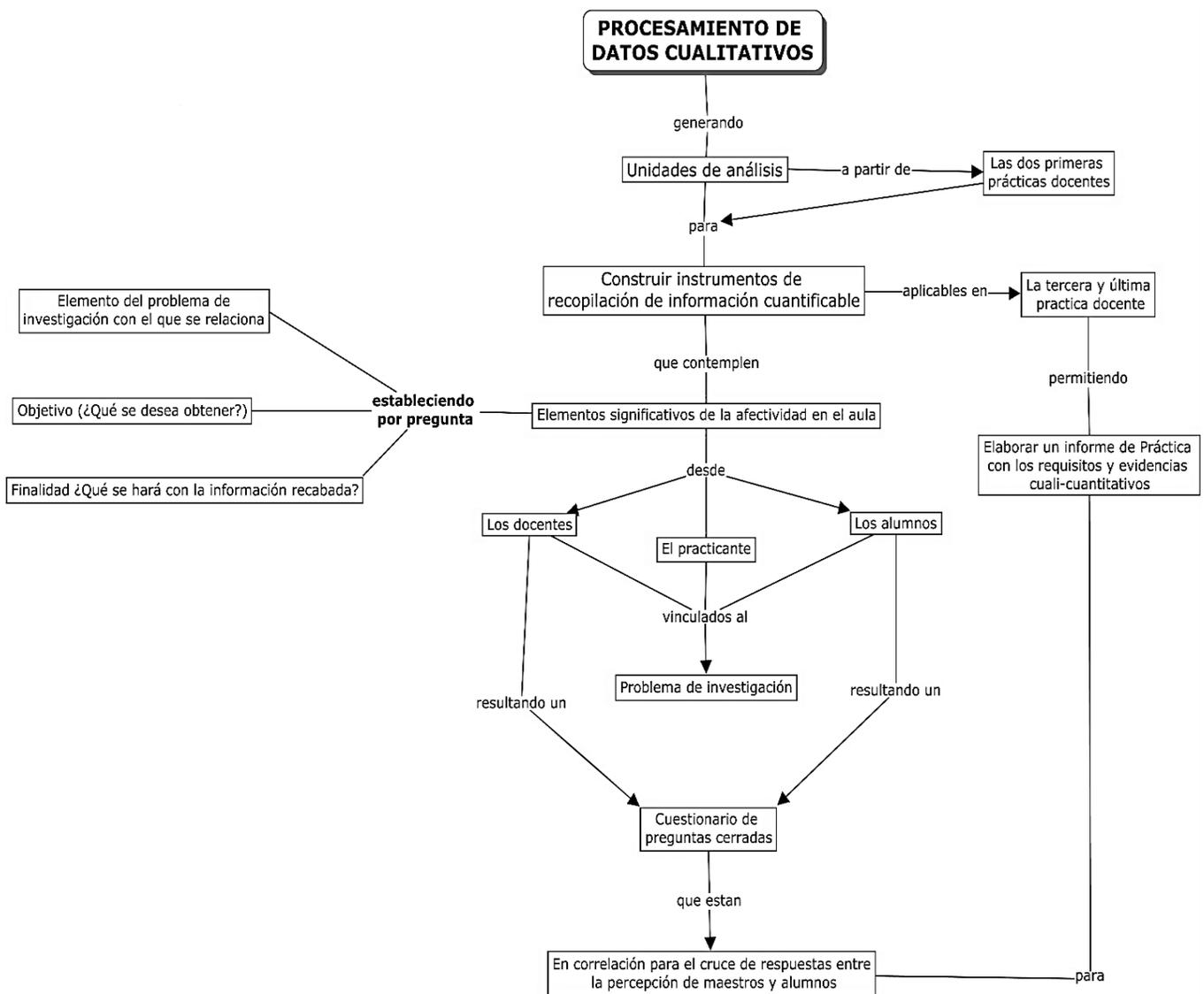


Figura 52. Metodología para el procesamiento de datos cualitativos recopilados. Elaborado en Cmap Tools.

Luego entonces, al principio de la tercera intervención docente se recabó la información sobre el entorno escolar y la afectividad, a través de cinco preguntas abiertas respondidas por alumnos³⁹, aunque este cuestionario estaba más centrado a los objetivos de la investigación, se continuo con dispersión en las respuestas.

³⁹ Estas preguntas fueron: ¿Qué esperas al asistir a la escuela?, ¿Cómo sería una clase ideal para ti?, ¿Cuáles son las características que debe tener un profesor para motivar tu aprendizaje?, ¿Cómo sería una escuela ideal para ti?, ¿Consideras que las emociones pueden afectar tu aprendizaje? ¿Por qué?

Por tanto, tanto estas respuestas y toda la información cualitativa obtenida anteriormente y los registros en la bitácora de profesor practicante, fueron revisados y se sintetizaron en unidades de análisis que definieron preguntas claras, capaces de contestarse en no más de cinco opciones, lo cual posibilitó que el manejo de los datos obtenidos fuera más sencillo, y, por tanto, el análisis de la información estaría en todo momento orientado a los elementos eje de investigación.

Respaldados en una guía de investigación, cada pregunta fue sometida a un análisis vinculándola con el objetivo general y ligada a un apartado de dicho guion, especificando en una tabla a qué punto daría respuesta la información recabada y cuál era su contribución a la investigación. Se inició con el cuestionario que responderían los profesores de bachillerato del área de Ciencias Sociales. De esta manera, el cuestionario logró cerrarse a datos de identificación y catorce preguntas cerradas; posteriormente, se realizó el mismo proceso para generar un cuestionario de alumnos. Finalmente, ambos instrumentos se relacionaron pregunta por pregunta para que sus respuestas fueran equiparables y pudiesen compararse durante el análisis de la información⁴⁰

⁴⁰ Ver cuestionarios completos en el Anexo 3.

RELACIÓN CONCEPTOS Y PREGUNTAS DE CUESTIONARIOS DE INDAGACIÓN

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS					
APARTADO Y # DE PREGUNTA	Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?	
I.- DATOS GENERALES	1.1	Sexo	Clasificación	Datos de clasificación	
	1.2	Edad			
II.- AUTO-CONCEPTO DE ESTUDIANTE	**	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué representa para ti ser estudiante? - ¿Cómo sientes que te ven los maestros? - ¿Cómo te sientes en este grupo? - ¿Te gustaría estar en otro grupo? Si respondes que sí ¿en cuál y por qué? 	Reticencias del alumno	Conocer el sentir de los alumnos respecto a su rol como estudiantes	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan
	++	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué esperas al asistir a la escuela? - ¿Cómo sería una clase ideal para ti? - ¿Cuáles son las características que debe tener un profesor para motivar tu aprendizaje? - ¿Cómo sería una escuela ideal para ti? - ¿Consideras que las emociones pueden afectar tu aprendizaje? ¿Por qué? 	Reticencias del alumno	Conocer cuál es la expectativa del alumno respecto al entorno educativo	Comparar si la realidad del contexto educativo responde a las expectativas del estudiante
	2.1	¿Cuál es tu principal motivación para asistir a la escuela?	Reticencias del alumno	Conocer cuál es la expectativa del alumno respecto al entorno educativo	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan
	2.2	¿Qué actitud predomina en ti cuando vienes a la escuela?	Reticencias del alumno	Conocer cuál es la expectativa del alumno respecto al entorno educativo	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan

Figura 53. Fragmento de la tabla de análisis para la integración del instrumento cuantitativo: cuestionario.⁴¹

⁴¹ La tabla completa se puede observar en el Anexo 4.

Como se observa en la figura 53, las primeras filas ilustran la información recopilada en las primeras Prácticas frente a grupo, estos datos fueron procesados hasta llegar a lo que se muestra en las últimas filas, donde podemos ver las preguntas definitivas para la integración de un cuestionario cerrado, y con puntual vinculación hacia los elementos centrales de la investigación.

Tras sintetizar en unidades de análisis, fue posible elaborar un boceto de dos cuestionarios sobre la percepción de la afectividad en el aula desde los docentes y desde los alumnos. Se aplicaron algunos cuestionarios entre compañeros de grado y notamos que estas primeras versiones contenían un gran número de preguntas abiertas y generaban dispersión del objeto de estudio, empero, la información recabada permitió precisar a mayor detalle la estructura metodológica de la investigación de tesis y nos ofreció pautas para transitar hacia un cuestionario definitivo.

Este instrumento ya rectificado (cuestionario en su primera versión), se integró con ocho preguntas cerradas - cada una con tres indicadores como respuesta-, y seis abiertas; siendo aplicado entre colegas docentes a manera de “pilotaje”, aceptando otra vez comentarios para mejorarlo.

Nuevamente cada pregunta se sometió a un análisis exhaustivo, vinculándola con el objetivo general y ligada a un apartado de la guía de investigación mencionada, especificando en una tabla a qué punto daría respuesta la información recabada y cuál era su contribución a la investigación, este procedimiento se hizo pregunta por pregunta hasta llegar a una semántica clara que no dispersara las respuestas que deseábamos obtener.

El procedimiento referido inició con el cuestionario que responderían los profesores de bachillerato del área de Ciencias Sociales. De esta manera, el instrumento logró sintetizarse a datos de identificación y 8 preguntas cerradas - cada una con cinco indicadores como respuesta- y 6 abiertas clasificadas en un apartado denominado “Afectividad en el aula”; posteriormente, se realizó el mismo procedimiento de análisis para generar un cuestionario de alumnos.

Finalmente, ambos instrumentos (cuestionario de alumnos y cuestionario de profesores) se relacionaron pregunta por pregunta, colocándoles la misma numeración para que al procesar la información, las respuestas sean equiparables y puedan compararse durante el análisis de la información.

Como se observa pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo fue un arduo trabajo de investigación, pero vale la pena el esfuerzo, pues refleja aspectos de la realidad sumamente significativos que en un principio se pudieron dejar de lado. Tras consolidar el cuestionario llamado “Opinión de profesores y alumnos de bachillerato sobre el entorno educativo”⁴², las preguntas contenidas en este instrumento se complementaron y procesaron junto con la información recabada anteriormente, dando lugar a cinco grandes secciones en que se separaron los datos de los informantes, y que sirvieron de sustento para cada uno de los apartados de este trabajo.

Tabla 2

SEPARACIÓN TEMÁTICA DE LAS PREGUNTAS DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN		
Secciones del cuestionario	Tipo de versión	
	Profesores	Alumnos
Primera Información comparable	Concepción de la Profesión docente: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué te motivo a ser docente? - Experiencia más agradable como profesor de bachillerato - Experiencia más desagradable como profesor de bachillerato - Obstáculos como profesor 	Concepción de ser estudiante: <ul style="list-style-type: none"> - Principal motivación para asistir a la escuela - Experiencia más agradable durante el bachillerato* - Experiencia más desagradable durante el bachillerato* - Obstáculos como alumno - Que representa para ti ser estudiante*
Segunda Solo para alumnos	----- (Reticencias)	Opinión del espacio educativo: <ul style="list-style-type: none"> - Espacio que más te gusta del plantel - Cosas que te gustaría modificar del plantel - Sensaciones al entrar al salón de clases
Tercera Información comparable	Opinión del alumnado: <ul style="list-style-type: none"> - Caracterización de alumnos de bachillerato - Expectativas de un grupo al inicio de cursos - Características de un grupo difícil - Características de un alumno para que el docente se sienta cómodo 	Opinión del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> - Percepción maestro+ - Sensación cuando el maestro entra al salón - Tus profesores se preocupan porque aprendas - ¿Has percibido que los profesores llegan estresados a clase? - Reconocen tus esfuerzos en cada clase - Características del profesor con el que te identificas - Como sientes que te perciben los maestros*
Cuarta Solo para alumnos	----- (Reticencias)	Procesos de enseñanza-aprendizaje en la ENP: <ul style="list-style-type: none"> - Actitud que predomina de camino a la escuela - Elementos para aumentar el entusiasmo de asistencia - ¿Qué es lo que más te gusta de una clase? - Actividades que te ayudan a aprender mejor - Percepción de tarea+ - Percepción de examen+

⁴² Véase Anexo 3.

SEPARACIÓN TEMÁTICA DE LAS PREGUNTAS DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN		
Secciones del cuestionario	Tipo de versión	
<p>Quinta Información comparable</p>	<p>Percepción de Afectividad en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia de los afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje - Contribución de los profesores al desarrollo socio-emocional de los alumnos - Estrategias de integración grupal - ¿Desarrollas actividades de que ayuden el autoconocimiento de los alumnos? - Estrategias de motivación - Principal miedo en una clase 	<p>Percepción de Afectividad en el aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuestiones a tratar con los profesores y nos has podido? - - Emociones que disminuyen el aprendizaje - Actividades de autoconocimiento en clases - Actividades de motivación en clases - Como pueden ayudarte los profesores a sentirte mejor - Principal miedo en una clase
<p>*Del cuestionario socio-demográfico + Tarjetas de percepción</p>		

Nota: Separación temática para el análisis de las preguntas del cuestionario de entorno educativo y afectividad aplicado a docentes y alumnos de la ENP.

Las practicas frente a grupo fueron primordiales para recabar información y consolidar un instrumento de indagación de información. Lograr esto, facilitó la construcción de los informes de practica semestrales y el análisis de esta investigación, ya que se lograron concretar tablas y graficas que representan aspectos generales de los resultados, pero también descripciones cualitativas que pueden acompañar y complementar estos recursos gráficos. Asimismo, elaborar un cuestionario a partir de datos cualitativos, otorgó evidencia significativa para sustentar la investigación en curso, de tal modo que todas las tablas y graficas que ilustran esta tesis corresponden a esa labor.

4.7 La planeación general de la secuencia didáctica

La elaboración de cada secuencia didáctica para las tres practicas frente a grupo, requirió revisar los programas oficiales de cada materia y redactar las justificaciones correspondientes para desarrollar clases con temáticas distintas, asimismo, fue necesario consultar diversas fuentes para elegir estrategias y recursos didácticos que me permitieran abarcar los contenidos acordados con la profesora titular e incorporar preguntas y ejercicios

con los cuales se obtuviera información para la investigación, resultando planes de clase bien estructurados.⁴³ Dado que los resultados en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado se concentran en la segunda y tercera practica docentes, se considerará en este apartado lo correspondiente a dichas etapas, es decir, para la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México.

Cabe destacar, que para elaborar el plan de clase se utilizaron preguntas guía que orientaron acertadamente la elaboración de cada una de las cartas descriptivas. El proceso que se siguió para esta labor fue el siguiente:

En primer lugar, se relacionaron los contenidos o temas del programa a trabajar en la secuencia a cargo del maestrante y la temática del trabajo de tesis.

De este modo, se enlazaron los contenidos con ejercicios individuales para la reflexión emocional, partiendo de que toda la información transmitida en el aula tanto por el profesor como por los alumnos genera emociones. Esta situación fue aprovechada para realizar dinámicas de grupo y reflexiones individuales que llevaron al análisis de cómo nos comunicamos y el impacto de lo que transmitimos sobre los otros, todo ello ligado a la retroalimentación afectiva. Asimismo, resultó importante partir de que las emociones pueden utilizarse para comprender y acercarse de manera significativa a temáticas como el Sistema Político de México, ya que este proceso se consolidó bajo circunstancias sociales complejas que derivan en las actuales relaciones entre sociedad civil y gobierno. Agregando que, los jóvenes de bachillerato están en una etapa en la cual pronto obtendrán la mayoría de edad constitucional, convirtiéndose en votantes que podrán participar en las elecciones. Conocerse a sí mismos y definir su proyecto de vida a partir de la reflexión de sus emociones, les permitirá acercarse a las corrientes ideológicas representadas en los diversos partidos, y emitir su voto y participación de manera analítica.

En segundo lugar, fue necesario reflexionar si el profesor supervisor asumía tal cual los contenidos propuestos por el programa oficial o si modificaba de algún modo el temario. De lo anterior resultó que la profesora titular respeta la estructura oficial, y agrega algunos contenidos y estrategias formando equipos, que buscan información sobre la temática, que exponen frente al grupo y elaboran un cuestionario que reparten y que leen en voz para

⁴³ Véase tabla 5 para las actividades seleccionadas y el Anexo 1, en donde aparece la concentración del trabajo realizado en cada práctica, lo cual corresponde a una síntesis de la secuencia didáctica y de los planes de clase.

que algún compañero mencione la respuesta. Posteriormente la profesora complementa la información y da por concluido el tema. No se encontraron otras modificaciones para la asignatura planteada.

Bajo tales circunstancias se reconoció que el programa oficial de la materia abarca los contextos históricos y sociales desde el virreinato hasta la época actual en México, notablemente es un contenido temático muy extenso, difícil abarcar en pocas sesiones, por ello, se comentó con la profesora titular y se propuso modificar el contenido temático para que fuera más específico pero que cubriera los objetivos del programa oficial.

En tercer lugar, se inició con un borrador que identificaba las actividades a desarrollar y cuál era el propósito de cada una de ellas, de esto surgió lo siguiente:

Se utilizarán reflexiones individuales para elaborar un diagnóstico emocional-educativo de cada alumno y del grupo para valorar reticencias y causas de las mismas. Para ello, se planteará realizar cuatro preguntas en fichas entregadas al inicio de las dos primeras sesiones, con el objetivo de rescatar la percepción de los alumnos acerca del entorno educativo.

Asimismo, la realización de un escudo personal, con los cuatro elementos más importantes que cada alumno identifica de sí mismo. Lo anterior, complementado con dinámicas de grupo en donde la interacción propicie la concientización de las emociones, como influyen en el trabajo en equipo, en el desarrollo personal y el ambiente en el aula. Para ello se determinó la construcción colectiva de un esquema sobre el tema a tratar.

En cuarto lugar, se enlistaron los recursos y materiales que se pensaban utilizar durante la secuencia, en una breve lista se obtuvo: tarjetas, conceptos impresos, imágenes, videos, proyector y hojas de rotafolio.

En un quinto momento, se necesitó definir la distribución del tiempo para la realización de las actividades programadas, en este caso se decidió que los primeros minutos fueran para actividades individuales de reflexión sobre las emociones, y que posteriormente se trabajarían en equipo para analizar un tema, complementando con discusiones colectivas, y cerrando con conclusiones; al finalizar cada sesión se realizaría una pregunta enfocada

a las emociones percibidas durante el desarrollo de las actividades, la cual se respondería individualmente.

La sexta pregunta de la reflexión consistió en prevenir si se contaba con actividades alternativas en caso de que se presenten problemas (los alumnos no prepararon la lectura, el equipo electrónico no funciona), para este cuestionamiento que, en nuestro caso, la mayoría de las actividades a desarrollar se iniciarían y concluirían en el aula, no se tenía la intención de dar actividades extraescolares. En caso de alguna complicación durante el desarrollo de la clase, se recurrirá a la lección magistral o la búsqueda de información en el libro de texto.

El séptimo cuestionamiento de la guía correspondía a definir el tipo de aprendizajes (cognoscitivos, procedimentales, actitudinales) considerados en la secuencia didáctica, y desde una primera reflexión se reconoció que la estrategia a plantear estaba centrada en lo afectivo-actitudinal, sin embargo, se buscaba una propuesta integral que abarcara los tres tipos de aprendizaje.

Como octavo punto, y último cuestionamiento, existió una señalización de qué tipo de datos cualitativos y cuantitativos se obtendrían en la secuencia, precisando que gran parte de la labor en las prácticas frente a grupo tendrían como objetivo recopilar datos cualitativos a través de registros de observación, material fotográfico, audiovisual, respuestas en cuestionarios, y testimonios. Considerar y dar respuesta a estas preguntas permitió mayor pertinencia en la elaboración del Plan de clase de cada una de las sesiones de la secuencia didáctica.

Cabe precisar, que en dicha secuencia se agregó una sección para incorporar observaciones posteriores a la clase, en donde se registraron las incidencias o comentarios que requerían considerarse en la sesión subsecuente. Este fue de suma importancia para dar seguimiento más riguroso a la Práctica Docente y continuidad no sólo a las actividades didácticas sino también a la recopilación de información para el trabajo de tesis.

4.8 Selección de actividades y materiales sustentadas en la retroalimentación afectiva

La labor desde la primer Práctica docente fue encontrar actividades que permitieran observar el desenvolvimiento grupal en cuanto a la asimilación de contenidos, la interacción entre los alumnos y actividades que relacionarán la emotividad con las temáticas abordadas en las asignaturas de intervención. Rescatando a Weiss (2012) se debe tener presente en dicha selección que “cada asignatura del bachillerato tiene características particulares que determinan las estrategias didácticas pertinentes para abordar sus contenidos, definen las formas de evaluar e incluso tienen distintos requerimientos en cuanto a espacio y materiales” (p. 104). Así pues, partiendo del supuesto de que la gran mayoría de contenidos de un programa de estudio, por lo menos en Ciencias Sociales, puede relacionarse a las emociones tanto personales como colectivas, se comenzó una selección de actividades que permitieran un claro vínculo con la afectividad y el aprendizaje creativo. Recordemos la propuesta de esta investigación se concentra en proponer actividades sustentadas en lo denominado como retroalimentación afectiva.

Se consideraron actividades grupales sugeridas por Chehaybar (1982), pero el hecho de tener sesiones de 50 minutos y de ellos, 30 minutos realmente efectivos, dificultaba el desarrollo de la mayoría de ellas, derivado de lo anterior, se buscaron tareas que pudieran realizarse grupal e individualmente en este breve lapso de tiempo. La intención siempre fue que todo el trabajo se realizara durante la clase y, además, se pretendía fomentar la participación de los alumnos y lograr que se construyeran conocimientos en conjunto entre docente-alumno y alumno-alumno. De este modo, para seleccionar las actividades se revisaron varios textos, fuentes electrónicas y trabajos presentados en foros académicos⁴⁴, resultando la elección de algunas que cumplieran con los elementos mínimos: realizables en treinta minutos, que incluyeran alguna emoción o afecto, que generaran interés y motivación sobre el tema, y propiciaran la creatividad.

⁴⁴ Las fuentes consultadas sobre estrategias y recursos didácticos aparecen al final del Anexo 1: Comparativo del trabajo de las prácticas docentes.

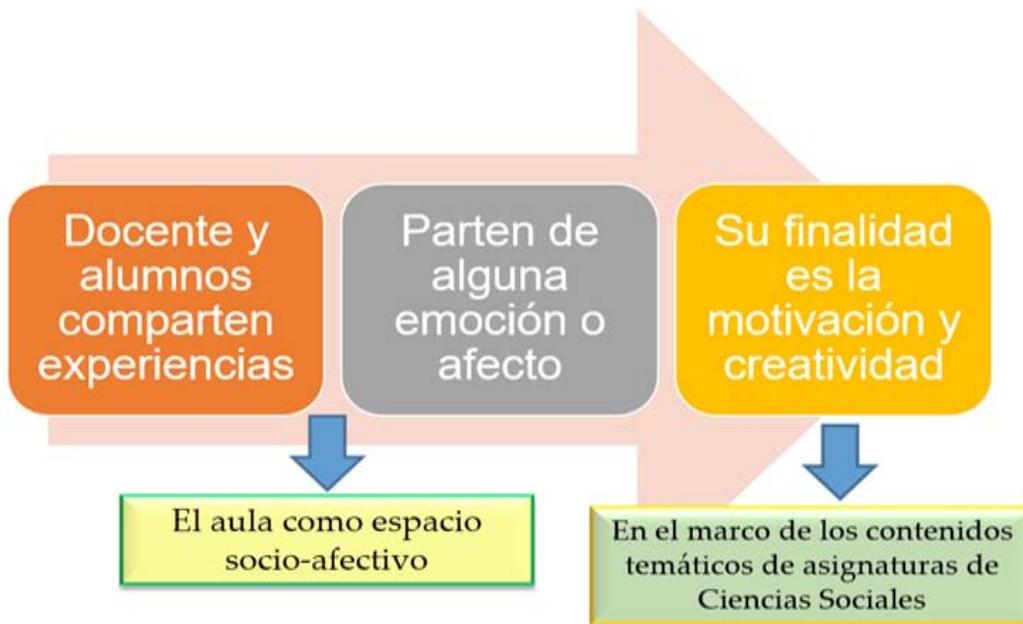


Figura 54. Elaboración propia. Elementos a considerar para la selección de actividades.

En esta parte fue indispensable la reflexión y análisis tras las visitas previas realizadas a los grupos en la ENP5, para adaptar las tareas y ponerlas acorde a los objetivos tanto del programa oficial como de la investigación de tesis. Acto seguido, la estrategia utilizada en la primera práctica docente incluía las actividades: construcción colectiva de un esquema, escudos identitarios individuales, y construcción de un boletín informativo por equipos. Éstas sentarían las bases para el resto de acciones incorporadas en la secuencia didáctica de la práctica docente 2 y su continuidad con otras desarrolladas en la práctica docente 3.

Tabla 3

Actividades desarrolladas en la Práctica Docente 1	
	<i>Descripción</i>
Construcción colectiva de un esquema	Se entregan conceptos impresos y flechas para que por equipos construyan un esquema sobre el tema abordado; esta dinámica permitió observar los roles y actitudes con que se desenvuelven los alumnos en el trabajo colectivo y cómo reaccionan ante la incertidumbre de no conocer el tema real de la clase.
Escudos identitarios	En una hoja cada alumno dibuja un escudo dividido en cuatro partes, por espacio dibuja o anota una característica destacada de sí mismo. La construcción del escudo personal, permite conocer como los estudiantes describen sus propias emociones y como lo justifican, esta podrá reflejar hacia donde se inclinan sus intereses y posteriormente tomarlos en cuenta como factores de motivación.
Construcción de un boletín informativo: Periódico utópico y Partido político utópico	Por equipo se debate y se llega a acuerdos convergiendo intereses en común, para integrar un boletín informativo. La presentación en una versión electrónica fue enviada por correo electrónico por el profesor practicante, como compromiso situado en lo referente a la retroalimentación afectiva.
Lección magistral	Los extensos contenidos temáticos hicieron que se recurriera a la exposición de temas, auxiliándose de esquemas y conceptos dibujados en el pizarrón. Durante la exposición se observó la actitud del grupo para retener su interés.

Tras la experiencia de la primera intervención docente se observó que la construcción colectiva de esquemas había aportado mucha información y resultó interesar a los alumnos en la temática, por ello, se decidió retomar como una de las actividades primordiales de la estrategia didáctica. De igual modo el escudo identitario generaba motivación, pero requería reforzarse, éste se incluiría en las practicas docentes subsecuentes, ligado a otras actividades complementarias. Tanto los boletines como la lección magistral, no aportaban resultados en torno a la afectividad, ni contenían elementos de innovación docente, por tanto, se decidió usarse lo menos posible en lo sucesivo.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN EL AULA A TRAVÉS DE RETROALIMENTACIÓN AFECTIVA PARA FOMENTAR LA CREATIVIDAD DE LOS ALUMNOS EN CLASES DE CIENCIAS SOCIALES

*La mayor meta de la educación no es el
conocimiento sino la acción*

Herbert Spencer

En apartados anteriores se ha dicho e insistimos en que el aula es una colectividad que vive siente y piensa, sin lugar a dudas, los afectos entran en juego en el proceso de enseñanza aprendizaje, proponer una iniciativa pedagógica en bachillerato bajo el modelo curricular de la ENP sustentada en las emociones, dispara un cuestionamiento fundamental: ¿Cómo puede el docente de bachillera desarrollar estrategias sustentadas en una retroalimentación afectiva para potenciar la creatividad en los alumnos y vencer las reticencias con que llegan al aula en el marco del mapa curricular oficial?

Empezaremos por retomar la definición de retroalimentación afectiva descrita en el capítulo 3 de este trabajo, en donde se mencionó que las emociones y conocimientos teórico-conceptuales deben adquirir igual lugar de relevancia en las discusiones de clase, y dicha interacción debe desarrollarse mediante una constante comunicación generando ambientes de confianza para que cada integrante desarrolle su potencial individual enfocado a la creatividad. La retroalimentación afectiva puede ser individual (a través de autorreflexión), o grupal y puede generarse a partir de cualquier interacción en el aula.

De igual manera se rescata la postura de que el docente es un referente inmediato que influye en la consolidación de identidades de los jóvenes que asisten a su clase, por tanto, su labor es trascendental en el tránsito hacia aulas socio-afectivas.

Ahora bien, ¿por qué centrarse en el docente en la construcción de espacios socio-afectivos como estrategia pedagógica?

La propuesta que surge de este cuestionamiento es concentrarnos en las emociones y el autoconocimiento del propio docente, dado que el profesor que ha reflexionado sobre sus pensamientos, sentimientos y actitudes, está abierto a la crítica y a través del diálogo, genera la retroalimentación, asimismo, es capaz de renovar sus técnicas pedagógicas y generar nuevas herramientas y materiales didácticos afines al contexto socio-económico y cultural del grupo, y por medio de los cuales pueda conocer la experiencia de vida de cada alumno que lo conforma, es decir, en consecuencia, coadyuvará en la transición de la educación tradicional cimentada en el aprendizaje racional hacia el aprendizaje significativo generado a partir de las emociones y vivencias personales.

Posibilitar en las aulas la retroalimentación afectiva requiere de un esfuerzo personal intenso del docente que le permita centrar gran parte de la atención de su práctica en las emociones que se generan en el salón de clases dado que a través de ellas es posible identificar los intereses de los alumnos; sin embargo, un profesor que da pie a la expresión de emociones, también debe ser asertivo en el impacto de las mismas sobre sí mismo, pues su sensibilización lo llevará a situarse en situaciones complejas de la vida de los alumnos que posiblemente no pueda resolver, empero deberá aprovechar el aula y dentro de su marco de competencia, incentivar el potencial del alumno y con ello contribuir al desarrollo de su creatividad e interés por el entorno; en este sentido, Mujica (2002) comenta que: “es necesario que los educadores trabajemos con nosotros mismos, superemos nuestros propios complejos, y reforcemos nuestra propia autoestima, porque nadie puede dar lo que no tiene”. (p. 9)

Parte importante de fomentar la retroalimentación afectiva en un salón de clases es convertirlo en un espacio de interacción donde tanto el maestro como los alumnos aprenden uno del otro rescatando las experiencias de cada uno de ellos, justo lo que hoy en día algunos autores, sobre todo del sector empresarial, denominan Reverse Mentoring⁴⁵ (Zauchner-Studnicka, 2017).

⁴⁵ El reverse mentoring poco referido en literatura hispana, podría traducirse muy burdamente como tutoría inversa, aunque tiene mayor semejanza con una dinámica cíclica; en específico, en el sector empresarial refiere a una estrategia de formación y capacitación en donde el personal con mayor antigüedad y experiencia enseña a los nuevos empleados las técnicas y métodos usados en la institución, mientras que los jóvenes de recién ingreso comparten con ellos las innovaciones tecnológicas y disciplinares. De esta forma ambos se nutren del conocimiento del otro y logran integrarse como equipo de trabajo. Esta última acción es la que ha tenido eco en el sector educativo; en el cual el profesor debe compartir lo que sabe y abrirse al aprendizaje que puedan darle los estudiantes.

No en vano, Bourdieu (2011) se detuvo a señalar como sexto principio de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza, el papel del docente y la importancia de motivarle a renovarse para romper las estructuras segregantes transmitidas por décadas en el sistema educativo, resaltando así, que una pequeña acción del docente puede influir sobre la valoración del alumno, como estudiante, pero también como persona.

Si tomamos como referencia la educación moral analizada por Berkowitz (1995) dado a que retoma a las emociones como parte fundamental del desarrollo integral de una persona, “resulta crítico señalar que la educación moral óptima no debería ser meramente sensible a los diversos aspectos de la persona moral, tal como se ha venido debatiendo aquí, sino también ser sensible a las diferencias y cambios de desarrollo a través de los cuales evoluciona la persona moral”. (p.93)

En lo subsecuente describiremos la labor durante las Practicas Docentes 2 y 3, tomando como eje el desarrollo emocional a partir de la retroalimentación afectiva, ello, a través de la observación y análisis del desarrollo de algunas clases, y también considerando la propia práctica docente como laboratorio pedagógico, lo anterior con la finalidad de consolidar una serie de estrategias y actividades para que un salón de clases se transforme en un espacio socio-afectivo que dote de seguridad y confianza el desenvolvimiento de cada alumno y del docente, en donde la retroalimentación sea el eje que impulse el interés por el conocimiento y en consecuencia la creatividad de cada joven.

La convivencia en cualquier espacio social genera afectividades, influenciamos y somos afectados por esas relaciones y las emociones que conllevan. Podemos aprender teorías y conceptos desde las disciplinas sociales, sin embargo, cuando nos acercamos a los procesos históricos y las problemáticas de la sociedad actual desde las connotaciones afectivas, se desarrolla mayor empatía, hablamos de un mundo social que se vive, se crea y se recrea, pero también se siente. Las estrategias sustentadas en la retroalimentación afectiva posibilitan la interacción en el aula para acercarse al estudio de las Ciencias Sociales no sólo desde un enfoque teórico-conceptual, sino desde las vivencias afectivas como individuo y como sociedad. Este método de acercamiento para entender el entramado social en el que nos desenvolvemos incluyendo los afectos, posiciona nuestras ideas y sentimientos en concordancia, brindando mayor claridad a nuestros intereses y metas, encauzando nuestros talentos particulares para cumplirlas, orientándose hacia el bien propio y el bien común, esto nos mueve al camino de la creatividad.

Justo la intervención docente que a continuación se presenta, intentó plantear una alternativa posible de transformación pedagógica bajo la premisa de no alterar el orden de la institución en donde se labora, pero que si contribuyeran a transitar de métodos tradicionales a innovaciones docentes más humanistas y más emotivas.

5.1 Implementación de la estrategia didáctica: Retroalimentación afectiva para vencer las reticencias y fomentar la creatividad de los alumnos en la clase de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México

La propuesta didáctica desarrollada que se retoma para el análisis y sustento de este trabajo, es la secuencia planteada en dos momentos de un ciclo escolar (segunda y tercera practicas docentes) en la materia Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, correspondiente al Área III Ciencias Sociales del Núcleo Propedéutico en el sexto año del bachillerato en la ENP, en el Plantel número 5. Por tanto, las estrategias aplicadas se centraron en el contenido temático de dicha asignatura, con un enfoque de actividades sustentadas en la retroalimentación afectiva en el aula para vencer reticencias del alumnado e impulsar la creatividad. Considerando los cuatro grupos de todas las intervenciones docentes, más de cien jóvenes colaboraron en la realización de todas las actividades, sin embargo, en este apartado se contempla la información dada por el grupo 615, con el cual se trabajó en las últimas intervenciones, y cuyos resultados forman parte del análisis de esta propuesta.

El motivo de esta decisión fue que este momento de la investigación y de la práctica docente, permitió conocer la aplicabilidad de las actividades seleccionadas durante la primera intervención, asimismo, afinar los instrumentos que se construyeron en esa etapa, consolidando una secuencia en dos momentos de intervención que permitió la continuidad entre las actividades y que arrojó resultados interesantes sobre la correlación de afectividades, contenido temático-aprendizaje y potencial creativo. Además de ligar la información recabada en la primera práctica y rescatar las estrategias utilizadas durante esa secuencia, para plantear una nueva estrategia con diferentes actividades sustentadas en la retroalimentación afectiva, y continuar definiendo la participación del docente en la construcción de aulas socio-afectivas.

5.1.1 Revisión de temáticas a desarrollar y acuerdos con la Profesora titular

Como profesor practicante, es de suma importancia establecer acuerdos con el profesor titular, dado que éste tiene una programación para cubrir el total de contenidos temáticos y como practicantes debemos ajustarnos a esos tiempos, además de combinarlo con los intereses particulares que tenemos para nuestro proyecto.

La materia Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México es teórica de carácter obligatorio del área III y la programación oficial determina que le corresponden tres horas semanales; dada la programación ya establecida por la profesora titular y los momentos en que deben entregarse evaluaciones parciales de los alumnos, se concretó una reunión previa con la profesora titular; en este encuentro se llevaron preparados, tanto el programa de estudios de la asignatura, como una propuesta de fechas e incluso la sugerencia de las unidades en las cuales se podría realizar la práctica; sin embargo, al contrastar con los momentos en que se debían entregar las evaluaciones parciales, difería bastante de la propuesta sugerida. De tal modo que tras charlas las posibilidades, se acordaron los tiempos y los logros esperados, con la flexibilidad de abordar cada tema libremente, de este modo se elaboró una adaptación de la programación original, considerando siempre el objetivo general: abordar y comprender los problemas nacionales, promoviendo acciones mediante las cuales el alumno adquiere paralelamente referencias históricas y conceptuales que el programa de estudios le enseña.

La secuencia didáctica se desarrollaría en dos momentos de un mismo ciclo escolar y con el mismo grupo de alumnos, por tanto, la programación de la intervención debía intercalarse en la planeación original, de tal modo que no afectara el avance temático y que permitiera abarcar las sesiones necesarias para completar las horas frente a grupo requeridas.

En conjunto con la profesora titular, se definió que lo más factible era incorporarme en la Primera Unidad y, posteriormente, la siguiente practica convenía se desarrollara para abordar la tercera y cuarta unidades; de esta forma, las actividades que los alumnos realizaran durante la intervención podrían tomarse en cuenta para su evaluación. Realizar dos intervenciones con un mismo grupo se convirtió en una excelente oportunidad para dar seguimiento a las actividades, empatizar con los alumnos y poder captar a mayor detalle

los resultados. De esta forma se procedió a revisar los contenidos de cada bloque temático y se determinó el avance que se debía realizar a la par de la aplicación de las estrategias didácticas y la recopilación de información para la investigación. Así pues, se definieron fechas y temas para la Primera Unidad denominada Introducción a la Realidad Nacional, dejando un antecedente para dar continuidad en la Segunda Unidad llamada Sistema Político en México y la Tercera Unidad en donde se abordaría la Estructura Social de México. En este sentido, el objetivo general de la secuencia didáctica elaborada para esta segunda práctica docente fue que los alumnos lograran representar un concepto revisado en clase por medio de una fotografía tomada de algún acontecimiento de la vida cotidiana.

Una situación importante fue que se acordó utilizar como base de las clases un libro de texto⁴⁶ que la profesora titular usa como recurso complementario, así como que derivado de las actividades del practicante se asignaría un porcentaje de la evaluación, lo cual implicaba realizar una actividad evaluatoria, misma que se consideraría en la calificación parcial de los alumnos. Al revisar los contenidos de esta unidad temática para abordar la segunda práctica docente, y tras revisar el libro de texto se percibió que eran temas extensos y con gran carga teórico-conceptual. Lo cual llevó a una indagación en otras fuentes para recabar elementos que permitieron realizar una síntesis acertada de dicha unidad, y con ello, consolidar una propuesta temática que no difiera con lo establecido en el programa oficial, pero que permita aplicar estrategias didácticas más dinámicas.

La investigación y resumen que se realizó de cada temática, tenía que responder a tres factores: el contenido temático oficial de la materia, acuerdos con la profesora titular y la relación con el proyecto de tesis. La conjugación de estos tres elementos en el marco de un contenido temático muy exhaustivo, se convirtió en un arduo trabajo desarrollado a contratiempo. La responsabilidad, el compromiso y la creatividad imperaron en esta labor, permitiéndome elegir contenidos que abarcaron todo lo requerido y que, además, permitieron desarrollar actividades afines al tema de interés para esta propuesta. Tal como menciona Quesada (2001): “Normalmente el profesor dispone de un programa de estudios que incluyen los objetivos de aprendizaje especificados con mayor o menor grado de generalidad y precisión. En ese sentido su actividad se orienta a interpretarlos y tal vez a clarificarlos, con el fin de comprender cabalmente lo que se demanda de él”. (p. 29)

⁴⁶Véase en Duran de Huerta & Garcilazo (2015).

Tabla 4

Asignatura: PROBLEMAS SOCIALES, ECONÓMICOS Y POLÍTICOS DE MÉXICO		
Unidad Temática	Contenido oficial/ Profesor titular	Propuesta temática
Unidad 1 INTRODUCCIÓN A LA REALIDAD NACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptos y generalidades de Sociología, economía política y/o ciencia política. • Diferencia entre el desarrollo y crecimiento. El desarrollo sustentable o sostenido • El subdesarrollo. <p>Breve visión de los problemas socioeconómicos y políticos contemporáneos del país.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de los principales conceptos de Sociología, Ciencia Política y Economía. • La Sociología, la Economía y la Ciencia Política como disciplinas que explican la realidad social. • Introducción a la realidad nacional y sus problemáticas abordados desde la sociología, ciencia política y la economía. La realidad nacional a través de imágenes y conceptos. Breve introducción a los derechos humanos.
Unidad 2 ASPECTOS ECONÓMICOS DE MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa post-revolucionaria • El milagro mexicano • Los sexenios de las crisis económicas • El gobierno de libre mercado. 	NO HUBO INTERVENCION, se consideraron temáticas para el pre test
Unidad 3 SISTEMA POLÍTICO DE MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes de la conquista a la revolución • Del caudillismo al presidencialismo • Origen de los partidos políticos • Sistema de partidos • Una oposición en serio (alternancia política en el poder) • ¿Ya es democrático el Estado Mexicano? 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de Gobierno y Sistemas políticos • Estructuras de los Sistemas Políticos • Sistema Político Mexicano, actores y partidos políticos • Sistema de Partidos Políticos • Partidos Políticos en México • Sistema Político-electoral
Unidad 4 ESTRUCTURA SOCIAL DE MÉXICO	<ul style="list-style-type: none"> • La educación (recuento histórico e impacto social) • La comunicación (Desarrollo e influencia de los medios de comunicación) • La sociedad (migración) • Patología social (Problemas de género, narcotráfico, violencia, discriminación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Territorio y sociedad mexicana • Educación e introducción medios masivos de comunicación • Medios masivos de comunicación • Problemas sociales y • Derechos humanos
Unidad 5 ECOLOGÍA Y CONTAMINACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Naturaleza y cultura • Cambio Climático 	NO HUBO INTERVENCIÓN, en el cierre de la secuencia se mencionó.

5.1.2 Relevancia del perfil sociodemográfico del grupo

La intención de visualizar el aula como un espacio socio-afectivo de aprendizaje, es que el docente también tenga disposición de aprender de los jóvenes estudiantes, descubriendo en ellos posibilidades creativas, tanto para la innovación pedagógica como para la vida personal.

En una visita previa a la práctica docente se observó al grupo, como se conformaba, su grado de participación, entre otros detalles registrados en la bitácora, y al recibir una copia de la lista del grupo, resaltó que era un grupo reducido (en comparación con los de la primera practica) al conformarse sólo por treinta y tres alumnos, también favorecía en la dinámica que una de las clases fuera de 1 hora y 40 minutos –considerando que el tiempo de una clase en la ENP es de 50 minutos-, factores relevantes para que en esta intervención hubiese mayor control del material recopilado y del análisis de los resultados.

Por supuesto la observación previa aportó una visión muy general, sin embargo, hacía falta conocer un poco más sobre el grupo con el que se trabajaría, lo referente a su percepción del entorno educativo ya se abordó en capítulos anteriores, en esta sección referiremos a preguntas del cuestionario sociodemográfico aplicado al inicio de la intervención, que aportó elementos para acercarse a los intereses grupales e individuales.

Elaborar un perfil socio-demográfico y con algunas preguntas culturales permitió observar, en términos de Bourdieu el *Capital Cultural*⁴⁷ con que llegan los alumnos a las aulas. Este conocimiento coadyuva en la mejora de la elaboración de planeaciones didácticas futuras y en la selección de actividades para fortalecer el aprendizaje. Que fue justamente, la finalidad de recabar dicha información.

De este modo, el grupo grupo 615 ciclo 2016- 2017, de la asignatura de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, estaba conformado por 33 alumnos, de los cuales 18 eran mujeres y 14 varones.

La edad de los alumnos oscilaba entre los 16 y 18 años, en su mayoría viven en familias nucleares, su lugar de residencia está ubicado en las Delegaciones cercanas al plantel en el siguiente orden Iztapalapa, Coyoacán, Tláhuac, Tlalpan, Xochimilco, Iztacalco y los casos

⁴⁷ Para ahondar en el tema véase Bourdieu (2011).

excepcionales de 3 alumnos que dijeron vivir en Álvaro Obregón, Milpa Alta y Tlalnepantla, Edo. Mex.

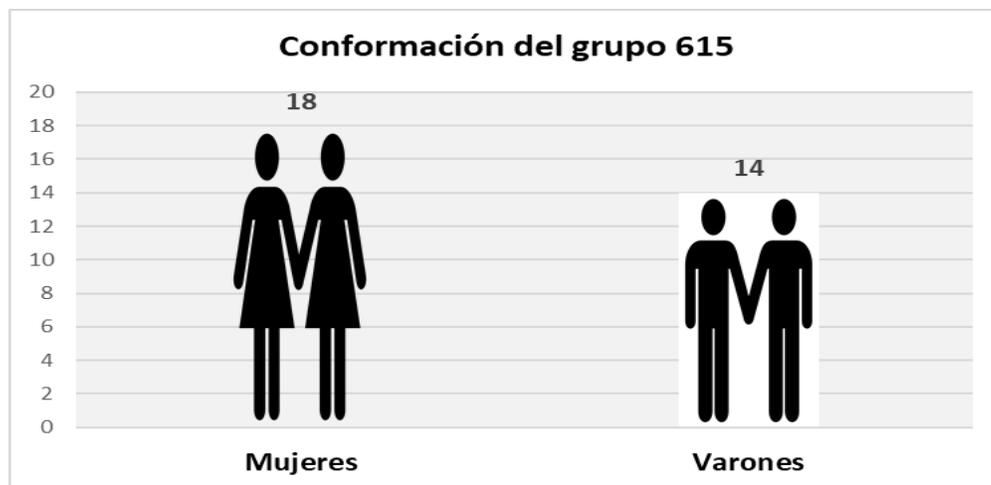


Figura 55. Conformación del grupo 615

Referente a sus padres, se obtuvo que en promedio tienen como escolaridad el bachillerato, pero un buen porcentaje cuenta con estudios de Licenciatura y sólo un par de posgrado. Los alumnos declararon que su familia los apoya para seguir estudiando, de hecho, consideran que ser estudiante es una gran responsabilidad para superarse y desarrollarse profesional y personalmente.

Como vimos antes, el mejor acontecimiento vivido durante su bachillerato lo relacionaron con conocer a sus amigos y el peor con recurrir materias y hacer extraordinarios.

Dentro de los datos más relevantes fue lo expresado sobre su futuro académico a través de las preguntas ¿Quieres seguir estudiando? y ¿Qué carrera has elegido?, recordemos que, en el sexto año de bachillerato en la ENP, los alumnos hacen valer su pase reglamentado y deben elegir una de las carreras ofertadas en los campus de la UNAM.

Al respecto, todos los alumnos mencionaron que al concluir su bachillerato querían continuar sus estudios en una licenciatura, en su gran mayoría ya tenían definida la carrera, sin embargo, existían varios alumnos que aún no lo sabían, lo cual parece curioso, pues se

encontraban en el último año de bachillerato y al estar en el área III, les acotaba esa decisión.

Atípicamente a lo esperado, la fuerte demanda de las áreas I y II, incluso de la IV, ocasionó que en el grupo se encontraran jóvenes que expresaron querían entrar a esas áreas y que no alcanzaron cupo en ellas, por eso, los ubicaron en un grupo de Ciencias Sociales. Estos alumnos, desde un inicio demostraron mucho desinterés por las materias y temáticas del área III, y, por tanto, de la asignatura por impartir; esto implicaba un reto mayor como practicante, pero también brindó una valiosa oportunidad para desplegar las estrategias que atrajeran a alumnos con fuertes reticencias hacia el campo histórico social. Cerca del 50% del grupo estaba interesado en disciplinas como Psicología, Ingeniería, Biología, Actuaría y Diseño Gráfico.

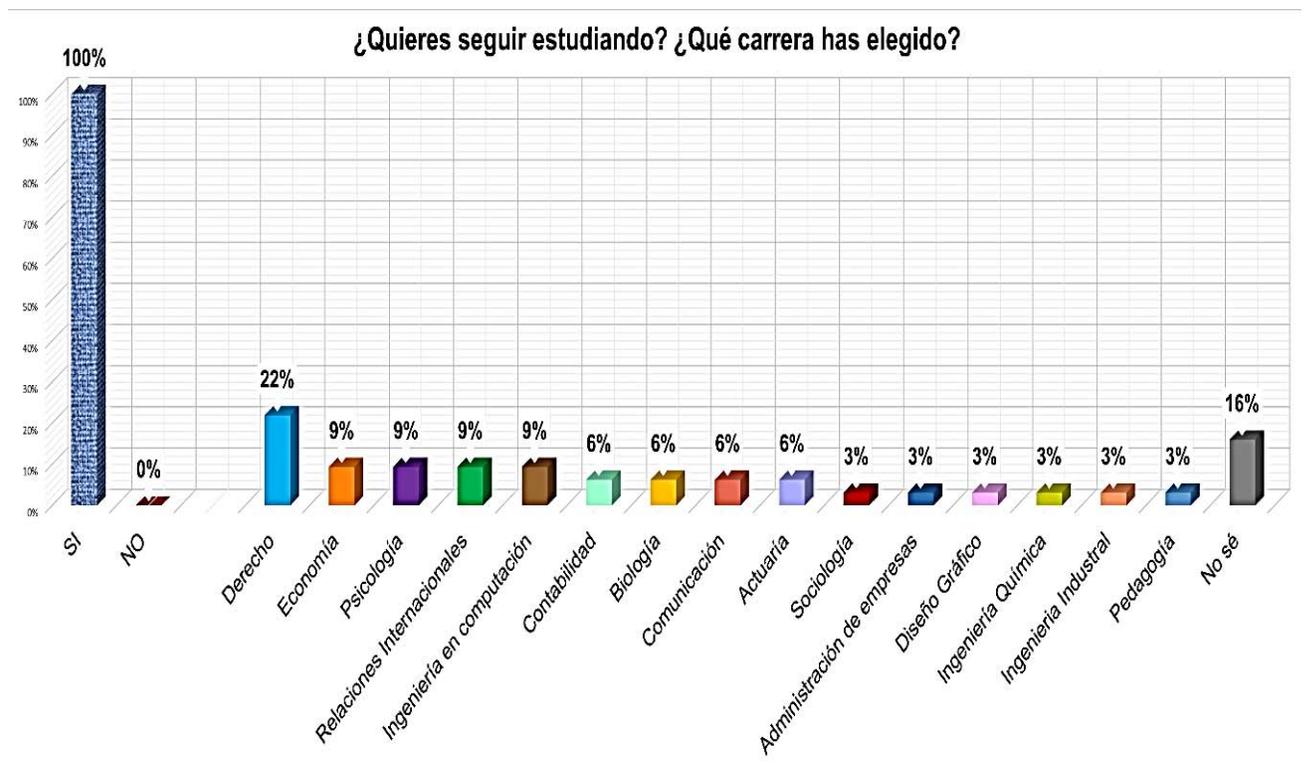


Figura 56. Perspectiva de los alumnos sobre su futuro académico. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de los 32 alumnos que conformaban el grupo 615 de la ENP5, durante el ciclo escolar 2016-2017.

El panorama fue claro, la estrategia se desarrollaría en un grupo en donde más de la mitad de los integrantes no deseaba estar en la clase, y su pretensión era sólo acreditar la materia

como requisito para concluir el bachillerato; eso como punto de partida generaba un ambiente áulico desmotivado.

Como institución educativa, este tipo de situaciones deberían evitarse, empero la realidad de demanda por ciertos campos disciplinares es tan basta, que tampoco se pueden saturar grupos. Como docentes toca afrontar estos casos de la mejor forma posible, en lo particular, como practicante la experiencia se miró como terreno fértil de la innovación pedagógica en el marco de la retroalimentación afectiva para neutralizar las reticencias de los estudiantes al llegar al salón de clases, cualesquiera que sean sus motivos.

5.2 Desarrollo de la secuencia en dos intervenciones: un ciclo escolar en la ENP

El antecedente de la primer practica dejó un vasto aprendizaje para la mejora de la intervención frente a grupo, en esa ocasión se avanzó poco en el contenido temático favoreciendo otros aspectos de la interacción áulica como el trabajo en equipo, desarrollado a través de la construcción colectiva de esquemas, empero, para esta nueva secuencia implementada desde la segunda practica y en un solo grupo resultaba tan importante cubrir el contenido temático como su abordaje a través de estrategias que implicaban retroalimentación afectiva.

5.2.1 Práctica Docente 2. Primera etapa de la secuencia

Después de las visitas previas a la práctica y el levantamiento de información sociodemográfica, se observó que el grupo 615 estaba un poco fragmentado, y, por tanto, la actividad de un mapa colectivo por equipo no resultaría apropiada en un inicio. Se requería encontrar una forma para conocer al grupo y a cada uno de sus integrantes, sabemos que realizar una evaluación diagnóstica inicial y grupal (Prognosis) permite conocer el punto de partida en el desarrollo de las clases, también brinda elementos para adecuar o modificar la planeación hasta el momento construida, de igual manera es un excelente instrumento que como Chehaybar (1982) alude requiere de la sensibilización del docente para identificar los distintos momentos que vive un grupo, considerando que uno de los elementos que interesaban en esta investigación corresponden a la autoestima

docente, la observación⁴⁸ y los registros cualitativos que surgen de ella, permiten adentrarse a este aspecto del profesorado, ya que brindan nociones de cómo observamos a los alumnos y las implicaciones personales que requiere cederles la batuta en el aula para que ellos decidan y construyan una clase. En esta primera parte para el desarrollo de la secuencia, se contó con cinco sesiones para desarrollar todas las actividades. De este modo, para la actividad inicial lo primero fue considerar que, de acuerdo con el contenido del programa oficial de la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, el propósito de la Primera Unidad llamada Introducción a la realidad nacional, consiste en que el educando conozca la problemática socioeconómica y política de la realidad nacional, para que proporcione soluciones a la misma. En este sentido, el contenido debe centrarse en revisar conceptos y generalidades de Sociología, Economía Política, de Política y también de Ciencia Política. Así como revisar las diferencias de desarrollo y crecimiento, el desarrollo sustentable o sostenido, el subdesarrollo; y acercarse a los problemas socioeconómicos y políticos contemporáneos del país; ¿Cómo abordar estos temas en un grupo de alumnos en dónde la mitad de ellos siente poco interés por las Ciencias Sociales?

Bajo estas circunstancias, se decidió implementar lo que se denominó como “Lotería de conceptos”⁴⁹, en donde se otorgó una carta a cada alumno con un concepto de la teoría social y su definición, lo cual permitió fomentar la participación de todos y cada uno de los alumnos, posibilitando la ayuda de los pares en la explicación de cada concepto y complementando con ejemplos vinculados a la vida cotidiana. Esta experiencia resultó muy significativa, pues se logró la participación y atención de todos los alumnos, a la par de que se comentaron los conceptos más relevantes para las temáticas de la asignatura, dada la relevancia de la interacción, se consideró como evaluación de carácter diagnóstico, y por

⁴⁸ De acuerdo con Díaz Barriga (2001): “La observación es una técnica que utiliza el profesor en forma incidental o intencional al enseñar y/o cuando los alumnos aprenden en forma más autónoma. De entre las actividades realizadas por los aprendices, el profesor puede dirigir su atención a los siguientes aspectos: el habla espontánea o inducida (a través de preguntas) de los alumnos, las expresiones y aspectos paralingüísticos, las actividades que realizan los alumnos (incluyendo habilidades, las estrategias y formas de razonamiento y hasta los “errores”), y los productos que ellos elaboran (en forma individual o en grupos pequeños)”. (p. 337)

⁴⁹ Se entrega a cada alumno una tarjeta que lleva impreso un concepto y su definición, cada alumno tiene un concepto distinto, y deberá estar atento porque el profesor va mencionando cada concepto al azar, cuando nombre el que le toca, el alumno deberá compartir en voz alta con el grupo su concepto, la definición y una explicación con sus propias palabras. De ser necesario, el profesor interviene para disipar dudas y brindar ejemplos.

las circunstancias, se limitó a la observación y registros de clase hechos por la practicante, en conjuntico los resultados de la pregunta final ¿Cómo te sentiste en la clase de hoy?

Predominaron las respuestas en donde los alumnos declararon sentirse cómodos, entretenidos e interesados en la dinámica. No obstante, durante la primera sesión fueron notorias las reticencias a participar, el grupo estaba muy callado e inseguro porque los alumnos leían en voz muy baja y no querían decir la definición explicada con sus palabras.

Evidentemente, este ejercicio de carácter diagnóstico inicial, brindó elementos para saber que los alumnos tenían nociones muy básicas sobre los conceptos abordados, pero que con sus conocimientos previos podían explicar y dar ejemplos de cada definición conceptual. Otro dato a resaltar es que muchos de ellos no participaban en las clases por temor a equivocarse, darles la tarjeta con una definición, les dio seguridad, para después explicar ejemplos con sus palabras, situación importante fue el hecho de no señalar sus errores o evidenciarlos frente al grupo, eso generó mayor confianza desde la primera sesión y en lo subsecuente se notó mayor participación.

Justo la dinámica “Lotería de conceptos”, se desarrolló con la intención de que la revisión de definiciones fuera menos tediosa si todos los alumnos participaban, además cada concepto fue mencionado por el profesor practicante al azar, lo cual mantuvo la constante atención de los alumnos.

Desde la primera intervención y durante todas las practicas docentes, la actividad desarrollada se cerró con una pregunta en el marco de la retroalimentación afectiva, dos fueron los propósitos: recopilar información cualitativa para la investigación, pero también brindar un espacio a los alumnos para expresar sus afectos de cada una de las sesiones. Vale mencionar que este sistema de respuestas sirvió como mecanismo de asistencia, evitando perder tiempo de la forma tradicional, -nombrar uno a uno a los estudiantes-, y permitió reflexiones posteriores de clase comparando la vivencia del profesor y la percepción de los alumnos, esto derivó en la mejora constante de las intervenciones frente a grupo.

En la segunda sesión, continuamos con la “Lotería de conceptos”, y se lograron vincular varios de ellos; destaca que los alumnos estuvieron más atentos a la clase y aumento ligeramente la participación. Cuando se terminaron de decir todos los conceptos y el grupo completo había intervenido; se colocaron en puntos separados del salón, tres hojas que

llevaban impreso en cada una la palabra Sociología, otra Ciencia Política y otra Economía. Se explicó que la realidad estaba mezclada y que cada alumno poseía un concepto de la realidad, pero para analizarla se necesitaban separar en esas tres disciplinas que son las más importantes para englobar y empezar adentrarnos al análisis de la realidad nacional, entonces, se solicitó que los alumnos se acomodaran según la disciplina donde consideraban se acoplaba mejor el concepto que les tocó. De esta manera se conformaron tres equipos, con los cuales se inició una actividad en la sesión subsecuente. Para esta ocasión se cerró con la siguiente pregunta: ¿Qué fue lo que no te gusto de la clase de hoy? Las respuestas de los alumnos reflejaron que seguir con una actividad de la clase anterior, la apreciaron como una dinámica repetitiva, y la cantidad de conceptos se volvía abrumadora, además de que algunas definiciones no fueron expuestas por sus compañeros debido a que faltaron a la clase de ese día, entonces, la profesora practicante tuvo que explicarlas, coartando la interacción hasta el momento. Esto nos muestra que los jóvenes requieren innovaciones pedagógicas continuas, que logren atrapar su atención en cada clase, en conclusión, las sesiones rutinarias les desmotivan.

Dentro de los acuerdos con la profesora titular estaba el uso de un libro de texto, por ello, la clase siguiente se realizó una búsqueda colectiva de información en el libro de texto, tras un repaso de lo visto en las sesiones anteriores, se conformaron los tres equipos resultado de la actividad anterior y posteriormente se dividieron nuevamente en tres grupos, esto garantizaba la integración de equipos heterogénea y fomentaba la convivencia entre alumnos que regularmente no interaccionan. Con nueve equipos resultantes, cada uno se organizaría para identificar en el libro lo siguiente: Definición de la disciplina, dos conceptos que no se revisaran hasta el momento en clase y buscaron dos ejemplos de la realidad donde se observan esos conceptos. Cada equipo elegiría a tres emisarios que compartirían al resto del grupo lo que encontraron con base en el libro. Esta sesión resultó sumamente agradable, ya que permitió el desplazamiento por toda el aula para observar el trabajo de cada equipo, así como resolver las dudas que iban surgiendo en el momento. Finalizamos con la pregunta ¿Qué fue lo que más te gusto de la clase de hoy? El trabajo en equipo y el debate grupal fue considerado por los alumnos como lo más destacable, porque no solo revisaron conceptos y la teoría, si no que al conformarse equipos de forma aleatoria les permitió convivir con compañeros que antes no habían tratado. De algún modo se observó, la sinergia de los equipos en donde los jóvenes participaron de acuerdo a su personalidad, aquellos que gustan más de leer desarrollaron esa labor, lo que tienen buena capacidad de

síntesis y también los que tienen mayor soltura para desenvolverse en público asumieron esos roles.

En la clase posterior se volvieron a formar equipos, con una distribución al azar, lo que ayudó mucho es que el grupo apenas se había conformado, dado que el ciclo escolar estaba empezando, esto también favorecía la interacción entre los alumnos. Revisamos punto por punto los requerimientos de la actividad final⁵⁰, que correspondía a tomar una fotografía que representara alguno de los conceptos vistos en la unidad, se resolvieron dudas de lo que tenían que hacer y entregar. Concluimos con la pregunta final: ¿qué cambiarías de la clase de hoy? Como la actividad final requería convivencia extra clase, los alumnos declararon que hubiesen preferido formar ellos mismos sus equipos, sin embargo, la tarea de representar un concepto en una imagen, también incluye aspectos de habilidades socioemocionales, en donde la organización del trabajo es un elemento importante para la evaluación.

En la última clase de esta intervención, debía cerrarse la Primera Unidad temática, por esto, resultaba trascendente el protagonismo de los alumnos, porque debían exponer su trabajo de vinculación de un concepto y una fotografía, pero también, era parte importante que expusieran los conflictos que paso el equipo para la realización de la actividad y como habían logrado resolverlos. Durante las exposiciones se tomó una actitud de mediador y dejando que los equipos expusieran con libertad. Sentada en una banca frente a ellos, de vez en vez realizaba algunas anotaciones para tener elementos al momento de evaluar⁵¹, asimismo, se alentó al resto del grupo a realizar preguntas sobre el trabajo de cada equipo.

Este trabajo final, aunque permitió otorgar una evaluación, se consideró como parte de un diagnóstico general de la secuencia, dado que el nivel de análisis realizado por cada equipo fue muy básico, de tal modo que se esperaba en la última intervención reforzar los elementos que permitan a los alumnos la comprensión de los conceptos y su aplicación para vincularlos con problemas sociales y su representación en la vida cotidiana, así como generar propuestas para solucionar dichos conflictos.⁵²

⁵⁰ Véase Anexo 6.

⁵¹ Se tomó en cuenta: el envío electrónico del trabajo final y su entrega en impreso, la claridad en la exposición, la participación de todos los integrantes de cada equipo, creatividad y explicación teórica-conceptual.

⁵² En el apartado 5.2.3 Evaluación de los aprendizajes, de este capítulo se retoma lo específico a la evaluación y los objetivos alcanzados de acuerdo a la Taxonomía de Bloom.

Cuando terminaron de exponer todos los equipos, se repartió una hoja, y se dedicaron los minutos restantes de clase para realizar la primera de las dos acciones más destacables dentro de las estrategias en torno a la retroalimentación afectiva: la actividad llamada “mano del talento”. La cual consiste en que los alumnos dibujen en una hoja en blanco el contorno de su mano; para después identificar cinco elementos importantes de sí mismos: su talento principal, lo que necesitaban para establecer una ruta que les permitiera desarrollar o fomentar ese talento, las personas en quienes pueden apoyarse para lograr el desarrollo de ese talento, las personas que tendrían que conocer para poder desarrollar ese talento y la quinta, lo que podrían hacer con ese talento para dar una propuesta innovadora que ninguna otra persona haya hecho. Finalmente, este ejercicio se vinculó con las diferencias ideológicas entre una persona y otra, resaltando el respeto y tolerancia que debe prevalecer en la convivencia. Lo anterior permitió conectar con una breve introducción a los Derechos Humanos, que se retomaría en la intervención siguiente, y de momento era el tema con el que se culminaba el contenido de la Primera Unidad. Para cerrar, los alumnos respondieron un breve cuestionario sobre el desempeño de la profesora practicante, comentaron que habían aprendido en las clases, realizaron una autoevaluación⁵³ y respondieron a la pregunta ¿Cómo te sentiste en todas las clases compartidas? Predominó el agrado por las actividades, el interés generado en los contenidos temáticos, que las actividades se percibieron como dinámicas y divertidas y se generó comodidad y confianza en el aula.

Referente a la pregunta abierta, sobre lo aprendido en las clases los alumnos respondieron que conocieron conceptos nuevos y sus definiciones, así como el vínculo de éstos con la realidad nacional y las problemáticas sociales presentes en la actualidad. También mencionaron que a lo largo de la intervención aprendieron a trabajar en equipo, relacionarse mejor con sus compañeros, y a participar sin temor a equivocarse. Sus respuestas nos acercan a las pretensiones de englobar los aprendizajes temáticos, con lo actitudinal, aspectos de sociabilización y la motivación personal.

⁵³ La pregunta realizada para la autoevaluación fue: En una escala del 1 al 10, ¿qué calificación te pondrías por tu desempeño en clase?

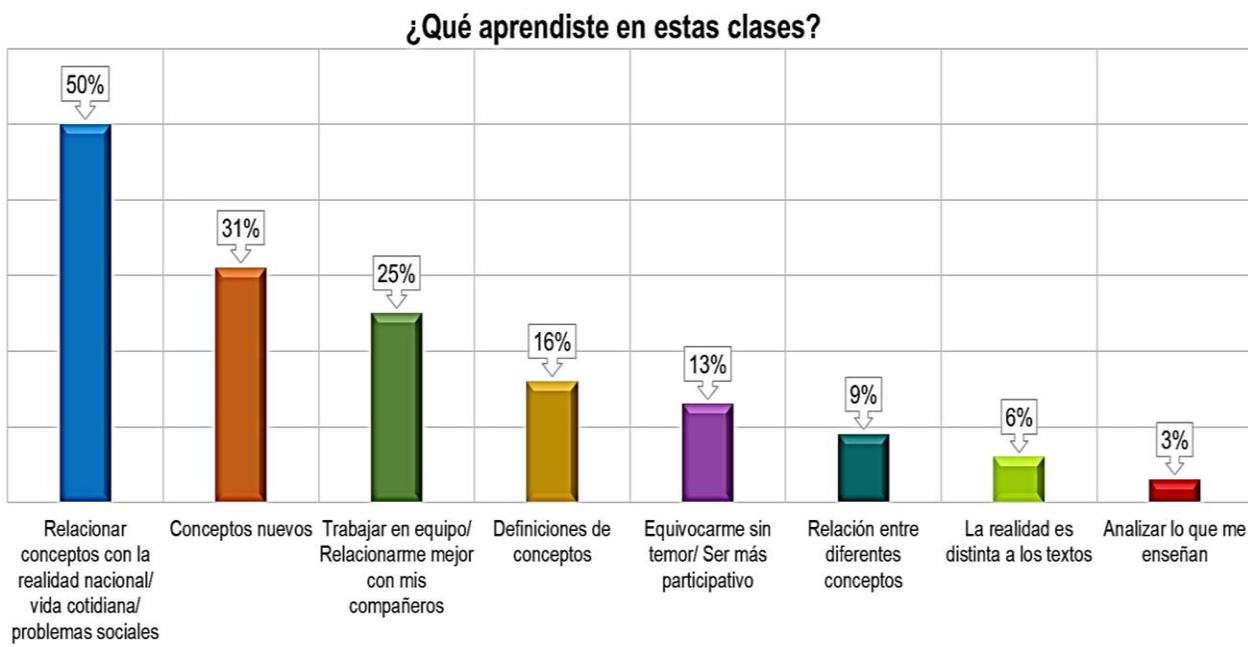


Figura 57. Declarativa de los alumnos en pregunta abierta sobre lo que aprendieron durante la segunda Práctica Docente. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 32 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

La autoevaluación numérica empata con lo mencionado por los alumnos en las preguntas al final de clase, en donde el agrado por las actividades y la dinámica de las sesiones les motivó a participar y tener interés en las temáticas, un 47% declaró su entusiasmo en cada clase asignándose una calificación de 10. Al cotejar con su desempeño de cada sesión en las notas del profesor practicante, se encontró congruencia entre la autoevaluación de los alumnos y los registros puntuales de su participación clase a clase.

Además de la evaluación académica a través de la propia reflexión de cada alumno sobre lo aprendido, para esta investigación resultó importante rescatar la evolución de la percepción de la práctica docente, desde las primeras ideas que generaba la intervención, las afectividades vividas, hasta la retroalimentación de los jóvenes hacia la profesora practicante, resultado de la interacción a lo largo de cinco sesiones.

Bajo las premisas que se han manejado a lo largo de la tesis, referentes a dar igual importancia a los afectos como a los aprendizajes temáticos propios de las Ciencias Sociales, fue de gran importancia conocer las emociones generadas en los estudiantes, desde que se les compartió que se realizaría la visita de una profesora practicante, tal

acontecimiento, de acuerdo a sus respuestas, les pareció una buena oportunidad para conocer otra alternativa de enseñanza, despertando gran expectativa, pero también un poco de temor por considerar que implicaría realizar más trabajos y tareas. Nuevamente se reflejan prenociones de la figura del docente, que se traduce en los alumnos como reticencias.

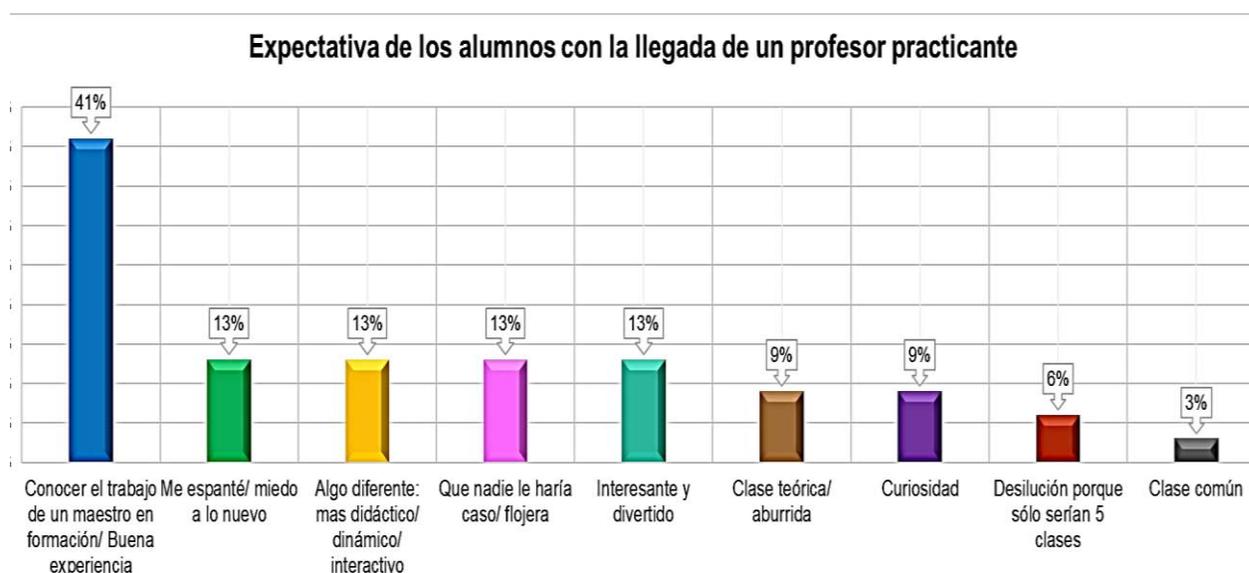


Figura 58. Expectativa de los alumnos con la llegada de un profesor practicante. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 32 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Partimos desde una amplia gama de pensamientos y emociones generadas a partir de la noticia de la intervención frente a grupo, por ello, valió la pena identificar, una vez desarrollada toda la segunda práctica docente y tras concluir las actividades vinculadas a una retroalimentación afectiva, cual fue la impresión emocional final de los alumnos. De forma muy genérica, los comentarios fueron positivos, y se han graficado las respuestas para mostrar a mayor detalle los resultados.

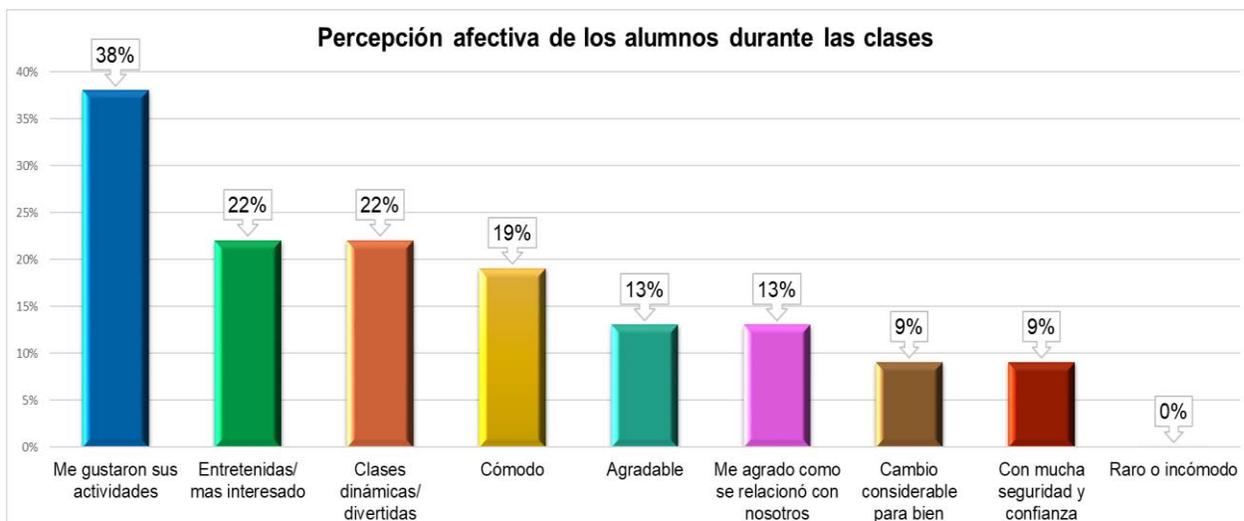


Figura 59. Percepción afectiva de los alumnos durante las clases compartidas en la segunda Práctica Docente. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 32 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

Parte de la retroalimentación afectiva, es la crítica de los alumnos hacia la práctica docente, lo cual posibilita la reflexión del profesorado con miras a la continua renovación pedagógica, al respecto, la evaluación de los alumnos para mejorar la intervención, arrojó que los jóvenes piden que se fomente más la participación, se brinden explicaciones cortas y con mucha claridad, y mantener orden en el aula, por mencionar algunos ejemplos de respuesta.

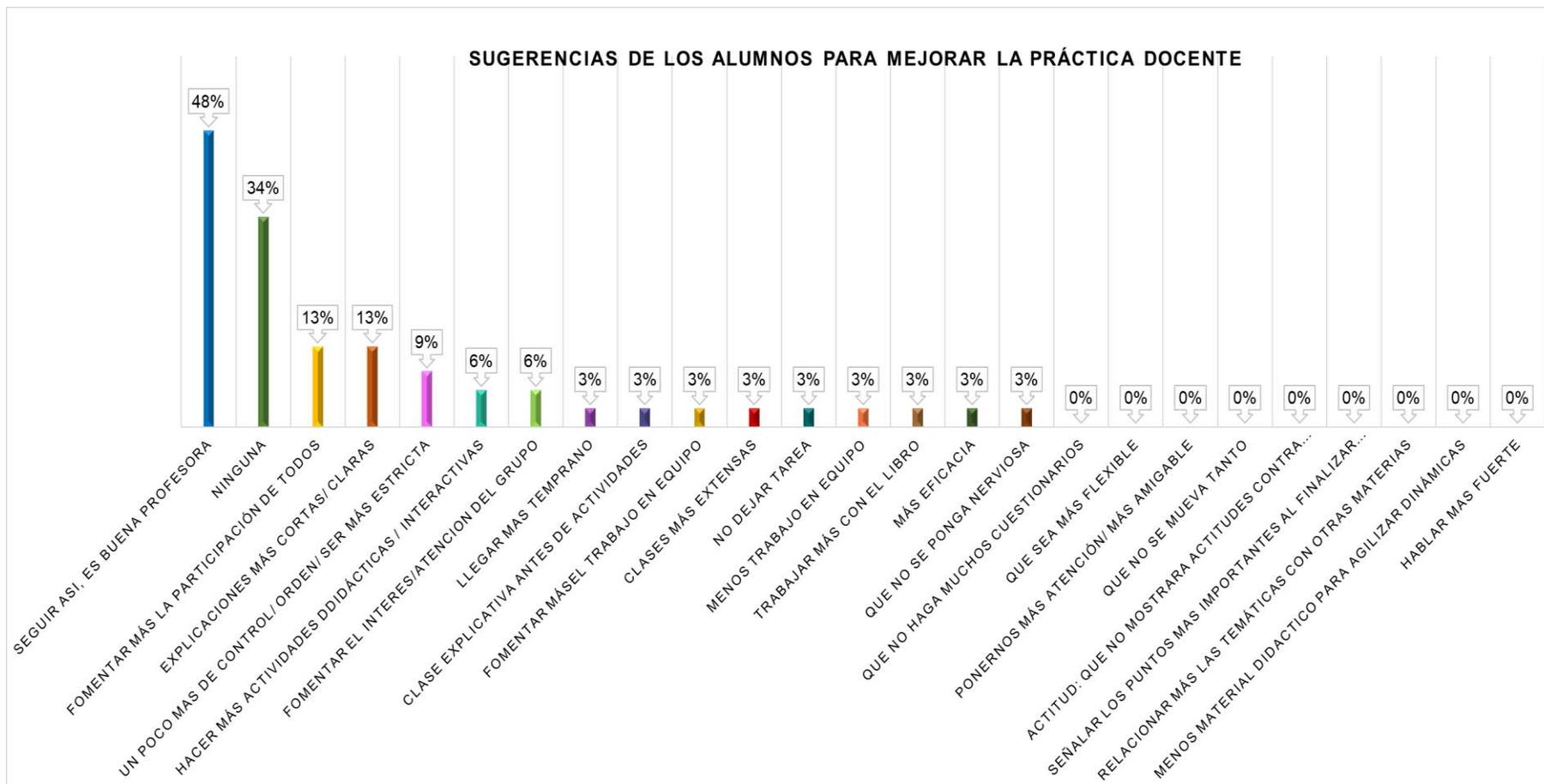


Figura 60. Sugerencia de los alumnos para mejorar la práctica docente. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 32 alumnos de la ENP5 en la materia de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México. Del ciclo escolar 2016-2017. Para los porcentajes se consideran todas las respuestas de cada alumno participante.

La grafica anterior muestra las respuestas de los alumnos desde la primera practica frente a grupo, logrando que algunas propuestas de mejora se cubrieran por completo reduciendo a cero.

Los resultados arrojados por esta intervención se convirtieron en aspectos de mejora a considerar para la tercera intervención y última etapa de la secuencia, lo más relevante fueron los elementos cualitativos recolectados, que mostraban nítidamente la necesidad del alumnado de la ENP5, por participar en clases que muestren cambios innovadores y constantes de la actividad docente. Durante las dos primeras prácticas docentes, bajo la propia experiencia, fue necesario modificar la visión tradicional del maestro que llega al aula y se posiciona en el escritorio, dentro de las decisiones fundamentales para esta labor en las instalaciones de la ENP5, fue estar lo menos posible sobre el templete, procurando trasladarme entre las bancas captando la atención de los alumnos en toda el aula, y atendiendo una sugerencia desde la primera intervención, en donde los alumnos, me pedían evitar moverme con exageración pues llegaba a alterarlos. Aun así, el desplazamiento por toda el aula y sentarse en las bancas junto a los alumnos, fueron estrategias que permitieron un acercamiento empático con los estudiantes y generaron mayor confianza durante las sesiones.

5.2.2 Práctica Docente 3. Segunda etapa de la secuencia

La tercera intervención no sólo permitió dar continuidad con un mismo grupo a las actividades desarrolladas durante la segunda práctica, sino que además se contó con el respaldo de la profesora titular, para participar en diez sesiones y abarcar dos unidades temáticas, tercera y cuarta de la programación oficial de la asignatura, contribuyendo con éstas en la evaluación de los alumnos.

La tercera unidad correspondía al tópico Sistema Político de México, como se puede observar en la Tabla 4 paralelo al contenido oficial se elaboró una alternativa de desarrollo temático, resultando seis sesiones para la unidad tres y cuatro clases destinadas a la cuarta unidad denominada Estructura social de México.

Al igual que en la unidad temática anterior, las emociones pueden utilizarse para comprender y acercarse de manera significativa a temáticas como el Sistema Político de México, dado que se consolidó bajo circunstancias sociales complejas que derivan en las

actuales relaciones entre sociedad civil y gobierno. Los jóvenes de bachillerato están en una etapa en la cual pronto obtendrán la mayoría de edad constitucional, convirtiéndose en votantes que podrán participar en las elecciones. Conocerse a sí mismos y definir su proyecto de vida a partir de la reflexión de sus emociones, les permitirá acercarse a las corrientes ideológicas representadas en los diversos partidos, y emitir su voto y participación de manera analítica. Asimismo, conocer la estructura social, les permite situarse en su contexto en favor de acciones que mejoren su entorno.

Dado que ya se había trabajado con este grupo, para dar continuidad con lo realizado en la intervención anterior, necesitábamos conocer el impacto de los aprendizajes tras cuatro meses sin intervención y un receso de clases derivado del periodo vacacional decembrino.

En la primera sesión de esta tercera y última práctica frente a grupo, se aplicó un cuestionario de verificación de los conocimientos adquiridos⁵⁴, incorporando preguntas de los temas vistos durante lo que había transcurrido del ciclo escolar tanto del abordaje de la profesora practicante, como lo realizado por la profesora titular.

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, en el desarrollo de la Primera Unidad, en su autoevaluación, mencionaron que aprendieron conceptos nuevos y sus definiciones, así como a vincularlos con problemáticas de la realidad nacional. El trabajo escrito sobre la fotografía social otorgó elementos para considerar que los alumnos lograron entender los conceptos y visualizarlos en la vida cotidiana, sin embargo, valía la pena corroborar si dicha información perduró por los meses que existieron entre las prácticas.

Esta evaluación diagnóstica consistió en seis preguntas, dos correspondientes a lo abordado en la práctica que antecedió, dos preguntas del resto de clases y dos preguntas de reflexión. En las primeras, el 95% logró mencionar las tres disciplinas sociales que se encargan de analizar las problemáticas sociales y el 5% restante sólo dos. De un listado de conceptos, se les pidió a los alumnos elegir tres, colocando sus definiciones y un ejemplo de cómo se percibe en la cotidianidad. El 90% de los alumnos logró elegir y definir correctamente los conceptos, sin embargo, sólo el 30% los relacionó con un acontecimiento de la vida cotidiana

⁵⁴ Véase Anexo 7.

Sobre otros temas vistos en clase, las preguntas se inclinaron más hacia el corte cualitativo, cuestionando a los alumnos sobre la etapa presidencial de mayor interés, el 100% respondió de manera argumentada. Las últimas preguntas tenían como objetivo indagar la percepción de los alumnos sobre los problemas actuales de la sociedad mexicana y fomentar en los estudiantes la propuesta de soluciones. Dentro de las problemáticas que más perciben los alumnos con un 60% de las respuestas esta la corrupción, con un 30% las desigualdades económicas y el otro tanto incluye a la educación, la discriminación y la violencia.

Lo anterior deja claro que los alumnos siguen recurriendo más a la memorización de conceptos y que hace falta mucho trabajo del docente para inmiscuirlos en el mundo de la realidad. Aunque se notaron mejorías en el aprendizaje, al momento de realizar esta evaluación los objetivos se veían comprometidos, porque hacía falta que los estudiantes se sintieran parte de su entorno y necesitaban mayor motivación para desarrollar su potencial creativo y generar propuestas viables a las problemáticas nacionales.

Se contaba con la actividad de la mano del talento, realizada en la práctica docente anterior, considerada como una de las estrategias más apropiadas para incorporar la retroalimentación afectiva y potencializar la creatividad de los alumnos en el marco de la resolución a problemáticas sociales actuales. Este trabajo, debía retomarse para la intervención que se iniciaba, y complementarse con otras actividades que cautivaran el interés de los alumnos y de igual manera, reforzarán los aprendizajes de unidades temáticas pasadas.

Al momento se habían detectado elementos endebles de las temáticas ya revisadas, sin embargo, hacía falta identificar los puntos de partida referentes a los conocimientos previos y expectativas sobre los tópicos a desarrollarse en este practica frente a grupo. En la primera sesión, además de las preguntas diagnosticas sobre temas pasados, se otorgó a los alumnos una hoja con dos preguntas de indagación correspondientes al Modelo C-Q-A⁵⁵, para conocer lo que sabían del tema de partidos políticos en México y cuáles eran sus

⁵⁵ El Modelo C-Q-A corresponde a una técnica planteada por Ogle (1986) para la verificación de los aprendizajes derivados de la comprensión lectora, que consiste en activar conocimientos previos antes de interactuar con una lectura o lección, y su comparativo con los conocimientos finales adquiridos, sus siglas originales en ingles son K-W-L por las preguntas ¿What do I **K**now?, ¿What do I **W**ant? y ¿What have I **L**earned?, que traducidas al español y en su uso pedagógico general derivan en los cuestionamientos ¿Qué **C**onozco del tema?, ¿Que **Q**uiero aprender? y ¿Qué **A**prendí?, lo que nos da las siglas C-Q-A, nombre común con el que se conoce a esta estrategia en los países de habla hispana.

preferencias sobre este t3pico. Al final de la unidad tem3tica se devolvi3 a los alumnos la hoja con las respuestas que anotaron al inicio del tema, para que en este momento de cierre expresaran lo que aprendieron. Esta acci3n, adem3s, permiti3 que los estudiantes compararan si hubo un antes y un despu3s en su aprendizaje; de igual modo, brind3 elementos para mejorar la did3ctica aplicada y retomar los intereses de los alumnos en las unidades tem3ticas subsecuentes.

Con esto se cubrieron los tres elementos del Modelo C-Q-A descrito en p3rrafos anteriores.

En espec3fico, indagar la perspectiva de los j3venes sobre el sistema pol3tico mexicano, contribuy3 a orientar los t3picos hacia el inter3s de los alumnos y redefinir las actividades por usarse en toda la secuencia. El resultado al concluir la tercera unidad fue el siguiente:

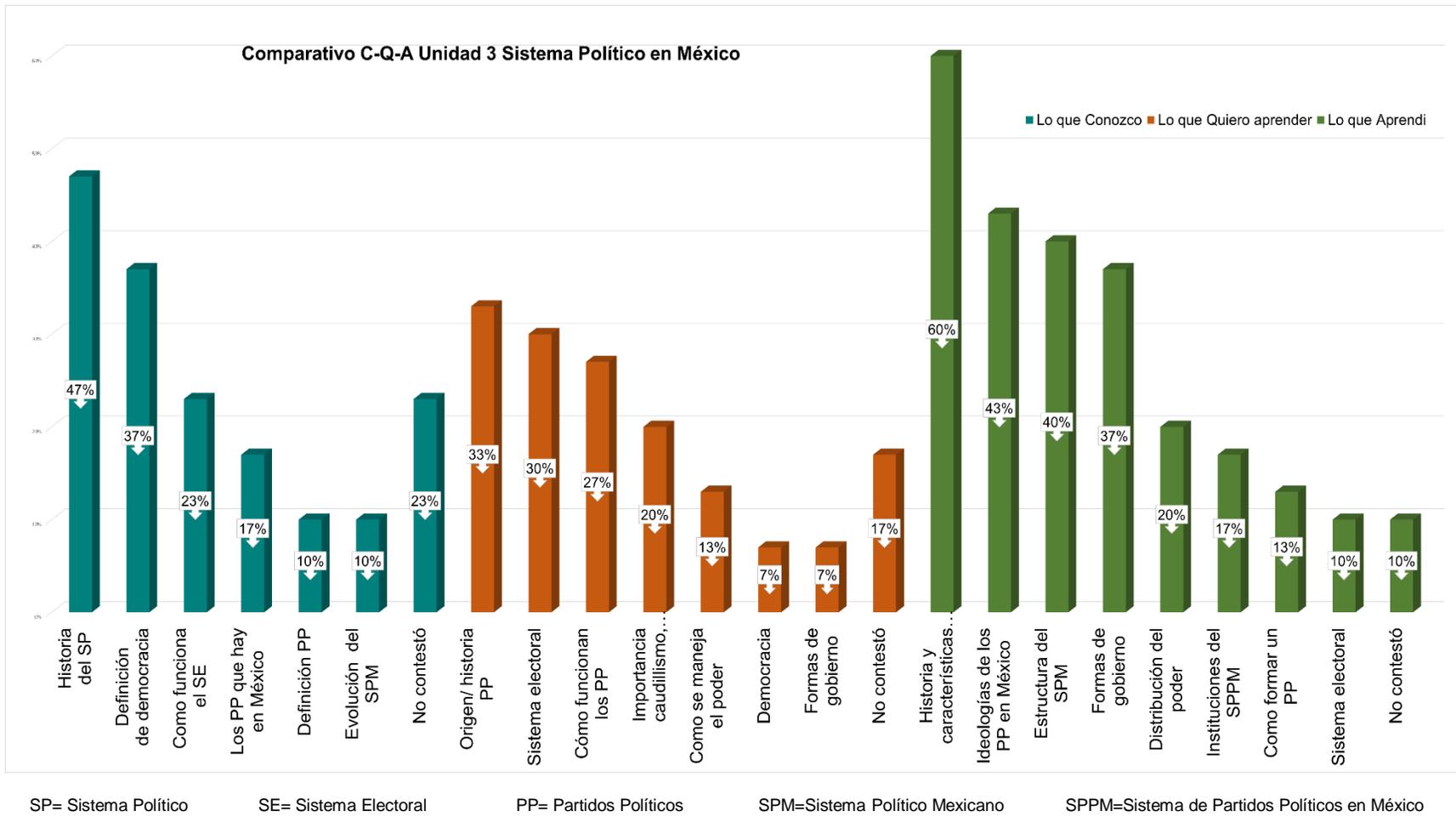


Figura 61. Comparativa de los conocimientos previos, expectativas y aprendizajes de la Tercera Unidad Sistema Político Mexicano. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 30 alumnos. Para la gráfica se consideraron todas las respuestas obtenidas.

Del total de 30 alumnos que respondieron, el 47% declaró al inicio de la unidad temática que sólo conocían parte de las etapas históricas y algunos procesos políticos en cada una de ellas, el 37% también mencionó que tenían noción del concepto de democracia, sin embargo, en todas las respuestas se notaban conocimientos difusos y poco específicos sobre el tema, y resalta que un 23% dejó en blanco la respuesta o señaló no conocer algo referente a los tópicos por abordarse.

Dentro de sus intereses destacó que deseaban conocer la historia de los partidos políticos en México, sus funciones, como operan y también adentrarse al sistema electoral.

Respondiendo a estas necesidades, y empatando con los contenidos del programa de la asignatura, se comenzó con la revisión de la estructura general de las principales formas de Gobierno en el mundo y acercarse a los Sistemas Políticos predominantes a través del trabajo en equipo y la construcción colectiva de esquemas. Esta actividad había resultado significativa en la primera intervención, sin embargo, en la segunda practica no resultó conveniente aplicarla, pero en este momento fue una excelente estrategia para motivar el trabajo colectivo, dar confianza al grupo, así como indagar sus concepciones previas sobre este tema.

Para desarrollar esta actividad se formaron cinco equipos de entre 5 a 6 integrantes cada uno. Se entregó a cada equipo material impreso (conceptos, flechas y líneas) y se les pidió que lo ordenaran de manera lógica, dicho acomodo sería libre y cada equipo decidió el orden, colocando las piezas en algún espacio del aula. Los elementos que cada equipo recibió correspondían a los temas: Formas de Gobierno, Sistema Político Parlamentario, Sistema Político Presidencial, Sistema Político Mexicano y Formas de gobierno regional en México.

En un primer momento predominó la incertidumbre en el grupo, los alumnos reflejaron la inercia de recibir lecciones instruccionales por parte de los docentes, de tal forma que, al darles la libertad de armar un esquema sin otra indicación mayor, se sintieron abrumados, prevalecía el miedo al error; ante esto, fue necesario el desplazamiento por el aula y estancias alternadas en cada equipo, sin darles la respuesta y el orden del esquema, la profesora practicante sólo brindo confianza en los alumnos, motivándoles a usar todos sus aprendizajes previos. Según comentarios de los alumnos sobre esta actividad, les resultó

sumamente cautivadora e interesante, salieron de esa sesión intrigados por conocer si la estructura lograda respondía a un abordaje apropiado.

La segunda sesión retomó los esquemas creados por cada equipo, y se inició con la explicación de cada representación, al concluir cada exposición se invitó al resto del grupo a realizar preguntas o dar sugerencias de reacomodo, esta actividad se centra en un absoluto trabajo colaborativo, los mismos alumnos ordenaron, comentaron un tema, debatieron y llegaron a la conclusión de que tópico se estaba desarrollando en cada esquema.

El grupo aumentaba con esa estrategia su autonomía de aprendizaje, durante el debate grupal de cada esquema sólo fue necesaria la intervención de la profesora practicante en un par de ocasiones para reajustar el mapa de cada equipo en caso de ser necesario, y finalmente, para resaltar la información relevante de cada esquema.

En las pedagogías alternativas, y bajo la perspectiva de retroalimentación afectiva, asumir el error es un modo de aprendizaje válido, al que no debe temerse durante un proceso de innovación, esto es un punto crucial en desarrollo de potencial creativo. Si bien los alumnos lograron esquematizar temas complejos y explicarlos claramente con su conocimiento previo, requerían del acompañamiento del docente para reforzar estos resultados con las definiciones y explicaciones de teóricos reconocidos. Los esquemas tenían un orden con base en estas conceptualizaciones. De ello que, en la tercera sesión, se compartiera a los alumnos una hoja con el formato original del mapa conceptual de cada tema, y se pidió comparan con su esquema. Posteriormente, se pidió a cada equipo, que reacomodaran las piezas de los esquemas de acuerdo con la forma propuesta de los autores expertos. En esta etapa el docente requiere de mucho tacto para que los alumnos confíen en sí mismos, perciban el error como un método de aprendizaje, y no se desmotiven ante las inconsistencias de su esquema frente al original, al contrario, es pertinente destacar las concordancias y aplaudir los resultados.

Después de un valioso trabajo colectivo, y una atmosfera de confianza, fue preciso llevar a los alumnos hacia una reflexión personal a través de la actividad “Escudos identitarios”, la cual consiste en que cada joven dibuje en una hoja en blanco un escudo con cuatro divisiones, y en cada una de ellas coloque elementos que le determinan.

En este caso, los resultados de cada estudiante se vincularon hacia la asignatura, mencionando que los elementos de mayor relevancia, son similares a la corriente ideológica y posturas propias de cada partido político y asociación civil. Las actividades en equipo consumen mucho tiempo, ante esto se recurrió para la cuarta sesión al uso de recursos didácticos como videos, presentaciones en Power Point e imágenes que resumían el tema de Sistema de Partidos Políticos en México, concluyendo la clase preguntando a los alumnos lo siguiente: Si conformaras un partido político, ¿Cuáles serían tus propuestas?, los alumnos escribieron su respuesta atrás del escudo identitario que habían realizado la sesión anterior. Con el planteamiento de una propuesta para mejorar las condiciones del país, se pretendió estimular la creatividad y la aplicación de los conceptos vistos en clase; además, invitó a la reflexión sobre la responsabilidad social de la participación en los procesos político-electorales.

En la quinta sesión, se volvió a utilizar una presentación, más para contar con la atención de los alumnos durante toda la exposición, se les dio una hoja en donde debían registrar, las características y elementos de un partido político, los principales actores, así como la fecha de creación y corriente ideológica de cada partido político con registro actual en México. Luego entonces, se pidió a los estudiantes mencionaran la característica más importante plasmada en su escudo y focalizaran a compañeros con intereses similares, así formarían equipo con aquellos que tenían cosas en común. La expectativa de que actividad continuaría generaba agitación y desorden, en estos casos, es recomendable usar una estrategia que retorne a la concentración, en esta ocasión se proyectó un video del poema “utopías” de Mario Benedetti, pidiendo a los alumnos prestaran atención a lo que se dice y con esa información se elaboró una definición grupal de Utopía.

Sentados por equipos, y con todo el bagaje teórico y conceptual, los alumnos discutieron sus ideas para conformar un partido político utópico que cubra los requisitos vistos en la primera parte de la sesión; pero que también retome sus propuestas planteadas individualmente. Cada equipo eligió un representante y expuso los resultados al resto del grupo. Dos alumnos que llegaron después de la formación de equipos y no pudieron incorporarse a alguno dado que ya estaba muy avanzada la actividad; fungieron como jueces electorales y anotaron en una hoja si los equipos cubrían los requisitos básicos para ser considerados como partido político. El objetivo aquí es mostrarle al alumno que lo visto en clase le servirá en su práctica cotidiana y en la toma de decisiones como ciudadano, estas acciones reducen el grado de reticencias en el aula.

De esta manera. al crear un partido político los alumnos empezaron a acercarse hacia problemas reales; dentro de sus propuestas se encontró lo siguiente: Fomentar la felicidad de los servidores públicos para que se motivaran en su trabajo y no fueran corruptos y elevar la calidad de vida de los mexicanos, libertad de expresión y desarrollo sustentable mediante una educación ecológica, combatir la corrupción mejorando salarios para alcanzar la equidad social, crear una nación con base en la educación, cultura y conocimiento para combatir la desigualdad y, protección a todos los seres vivos fomentando el desarrollo sustentable.

Para concluir la unidad temática, se proyectaron dos imágenes que reflejan la diversidad cultural y la biodiversidad en México, motivando al debate grupal a partir de estas fotografías, brindando los precedentes para la siguiente unidad.

De acuerdo con el cuestionario C-Q-A, los alumnos declararon que lograron aprender sobre la historia y características de los partidos políticos, sus funciones en el sistema, la organización del poder en México y los requerimientos para formar un partido político. Esto cumplía con las necesidades expresadas por los alumnos al inicio.

La cuarta unidad correspondiente al tema estructura social de México, se inició con un repaso de los puntos principales abordados en las seis sesiones anteriores con la finalidad de mostrar a los alumnos que su trabajo anterior tiene validez y continuidad durante todas las clases del ciclo escolar.

Un modo de retroalimentación afectiva es escuchar a los alumnos, en sus expectativas sobre cada tema por abordar, por esto, nuevamente se indagaron los conocimientos previos y expectativas del grupo (C-Q-A) al respecto, las nociones del tema eran muy generales, los alumnos mencionaron que conocían sobre jerarquías de poder, relación entre ciudadanos y políticas sociales, por esto, deseaban aprender la conceptualización de estructura social, desarrollo social en México, problemas sociales actuales, el papel de los ciudadanos en esa estructura, por mencionar algunas respuestas. El comparativo de sus expectativas y aprendizajes se muestra a continuación:

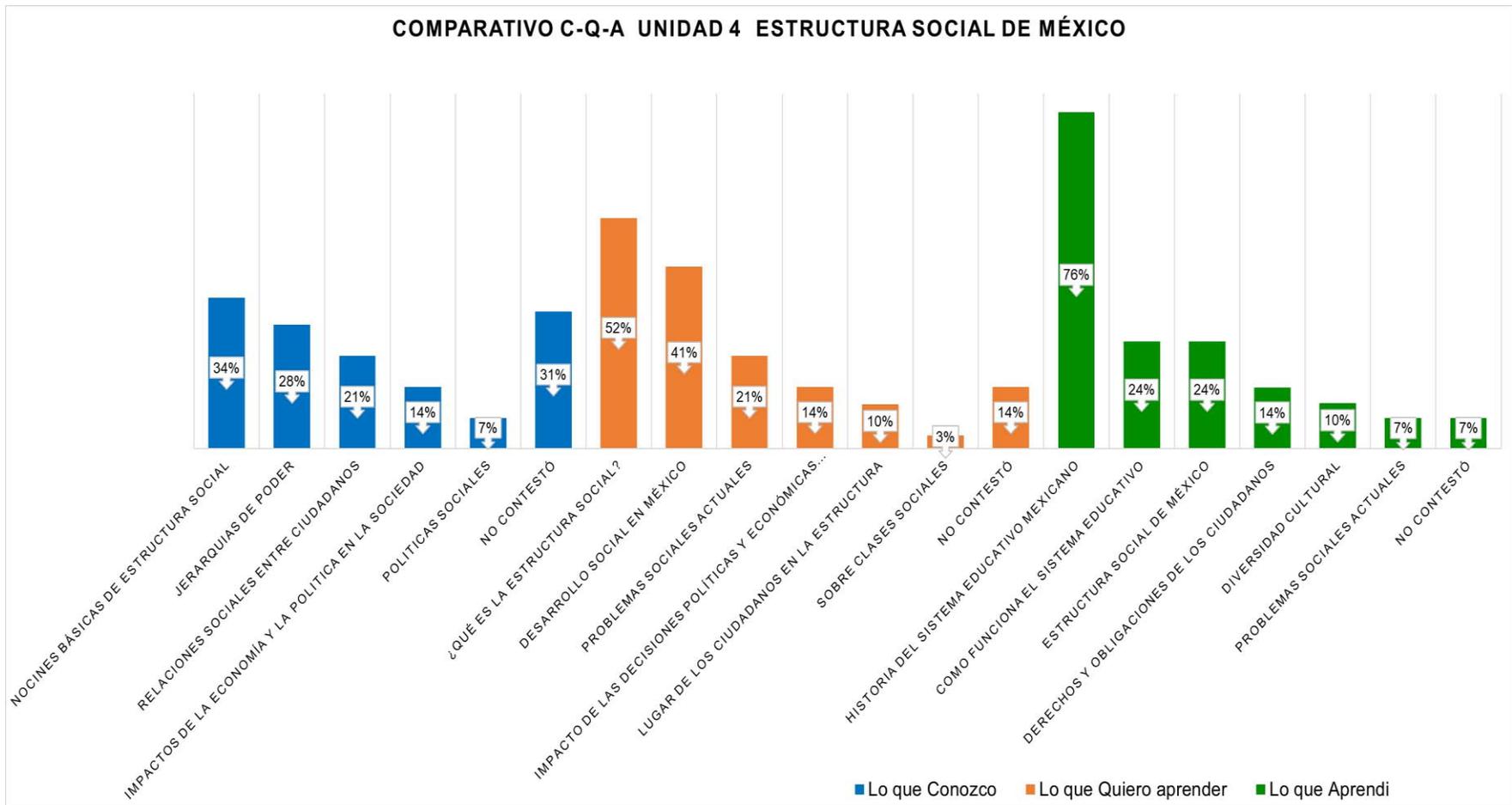


Figura 62. Comparativa de los conocimientos previos, expectativas y aprendizajes de la Tercera Unidad Sistema Político Mexicano. Fuente: Elaboración propia con base en las respuestas de 29 alumnos. Para la gráfica se consideraron todas las respuestas obtenidas.

El perfil del grupo reflejó el interés de muchos de los integrantes por otras áreas disciplinares, para captar la atención de esos casos en esta unidad temática se realizó un abordaje conceptual usando los símbolos de femenino y masculino para evocarlos hacia mitologías griegas y elementos químicos, con la intención de mostrar la interdisciplinariedad de contenidos y partir amenamente hacia los datos estadísticos de la población mexicana.

Para continuar con el desarrollo puntual de la programación se entregó a los alumnos un breve texto sobre los principales cambios de finales del siglo XX e inicios del XXI⁵⁶, acompañado de tres preguntas: ¿Cuál consideras que fue el cambio político, económico o social más significativo de finales del Siglo XX y principios del XXI?, ¿Qué habría pasado si el país no hubiera presenciado dichos cambios en estos y otros ámbitos? ¿Cómo imaginas que sería la realidad social actual? Y ¿Cuáles de estos cambios se relacionan con el lugar dónde vives? Esta actividad encauzó la reflexión de los jóvenes para partir desde su contexto inmediato en favor de una real significación de lo que se abordaría.

La sesión subsecuente, se consideró una de las más complicadas de la secuencia didáctica, pues se requería abordar el devenir histórico de la educación en México, un tema muy extenso que requería dinamizar al grupo, la actividad más adecuada fue una línea del tiempo colectiva, para realizarla se complementó con un trabajo de pares, desarrollándose de la siguiente forma, se entregó a cada alumno la mitad de una imagen, se pidió buscaran entre sus compañeros quien tuviera la pieza complementaria, al unir las descubrieron una pregunta y debían localizar en parejas la respuesta en un texto que proporcionó la profesora practicante, al concluir el ejercicio, cada equipo pegó en una línea del tiempo gigante, la imagen ubicándola en la fecha del suceso que representa. Una vez pegadas todas las imágenes se pidió a los alumnos el conjunto y su ubicación en el tiempo, esa línea resumió la historia de la educación en México.

La retroalimentación afectiva no sólo es de profesor a alumno, sino también de alumno a alumno, en este sentido se debe considerar que trabajar en equipo forma parte de las competencias del mundo moderno, a través del rompecabezas se forman parejas al azar y se motiva el trabajo entre pares, apuntando hacia el trabajo colaborativo en el aula.

⁵⁶ Anexo 8: Texto de reflexión.

En la penúltima clase frente a grupo se revisó el tema de Derechos Humanos. A través de tarjetas se formaron bloques sobre obligaciones, derechos y valores y se inició un debate grupal sobre la relevancia de estas nociones en el análisis de problemáticas sociales.

Finalmente, la tercera práctica docente se cerró con el último eslabón de la secuencia correspondiente a la elaboración de una reflexión, donde los alumnos vincularon las actividades que fomentan su aprendizaje, su potencial creativo y su motivación personal.

Para ello, debían retomar la mano del talento, su escudo identitario y su propuesta para abordar una problemática social. Dando respuesta a estas preguntas eje: ¿Mi talento coincide con mi escudo identitario?, ¿con ese talento, como puedo ayudar a resolver la principal problemática social que identifique en el curso? y ¿esto lo puedo hacer desde la profesión que elegí?

Dentro de los aspectos a destacar de dichas reflexiones es que el 70% coincide en sus tres actividades, sin embargo, no había vinculado la materia con su futuro académico y profesional. Otro 30% menciona que no coincidieron sus comentarios quizá porque no elaboraron las actividades con el interés suficiente, o no habían percatado esas incongruencias en su forma de pensar.

En la autoevaluación y exposición de lo aprendido en esta cuarta unidad temática, los alumnos expresaron que habían comprendido más sobre la historia del sistema educativo mexicano, como funciona el sistema educativo, la estructura social de México, derechos y obligaciones de los ciudadanos, diversidad cultural y problemas sociales actuales.

Al cerrar la secuencia didáctica con el grupo 615, resultó inobjetable que en materia de afectividad y desarrollo integral de los alumnos de bachillerato aún falta mucho por hacer, y muchas estrategias pedagógicas por explorar, empero, esta propuesta, aunque en un breve desarrollo que de cierta forma limita la acción, logró incidir positivamente en los “proyectos éticos de vida” de los alumnos, llevándolos a la reflexión de cuál es el impacto de lo visto en clase no sólo en la realidad nacional, sino desde sus propias vivencias, y que ese conocimiento contribuye para que ellos puedan ser creativos y proponer soluciones a esos problemas sociales actuales.

Como se ha resaltado a lo largo de este trabajo, las emociones pueden utilizarse para comprender y acercarse de manera significativa a temáticas como las problemáticas que

surgen en la cotidianidad de la realidad nacional, y con ello motivar al alumno a partir de sus talentos a generar propuestas para mejorar su entorno.

Es preciso mencionar que la estrategia didáctica propuesta pretendió enlazar los contenidos temáticos de las asignaturas con ejercicios individuales y colectivos para la reflexión emocional. Las actividades en donde destaca la retroalimentación afectiva y que dan sustento a la propuesta didáctica que conforma esta tesis, corresponden a los esquemas colectivos que brindan una perspectiva diagnóstica del grupo, al enlace entre la llamada mano del talento, el escudo identitario y la reflexión propuesta de cada alumno para resolver una problemática. Dichas actividades se realizan a la par de aquellas enfocadas solo a contenidos temáticos. Sin embargo, todas son complementarias y el objetivo es que el alumno realice una reflexión en donde recopile sus talentos y con base en ellos proponga soluciones viables frente a una problemática social, económica o política nacional o de su entorno, además dirija sus esfuerzos, hacia sus verdaderos intereses y en tanto, el desarrollo de su potencial creativo; con esto se pretende contribuir al proyecto ético de vida de cada alumno.

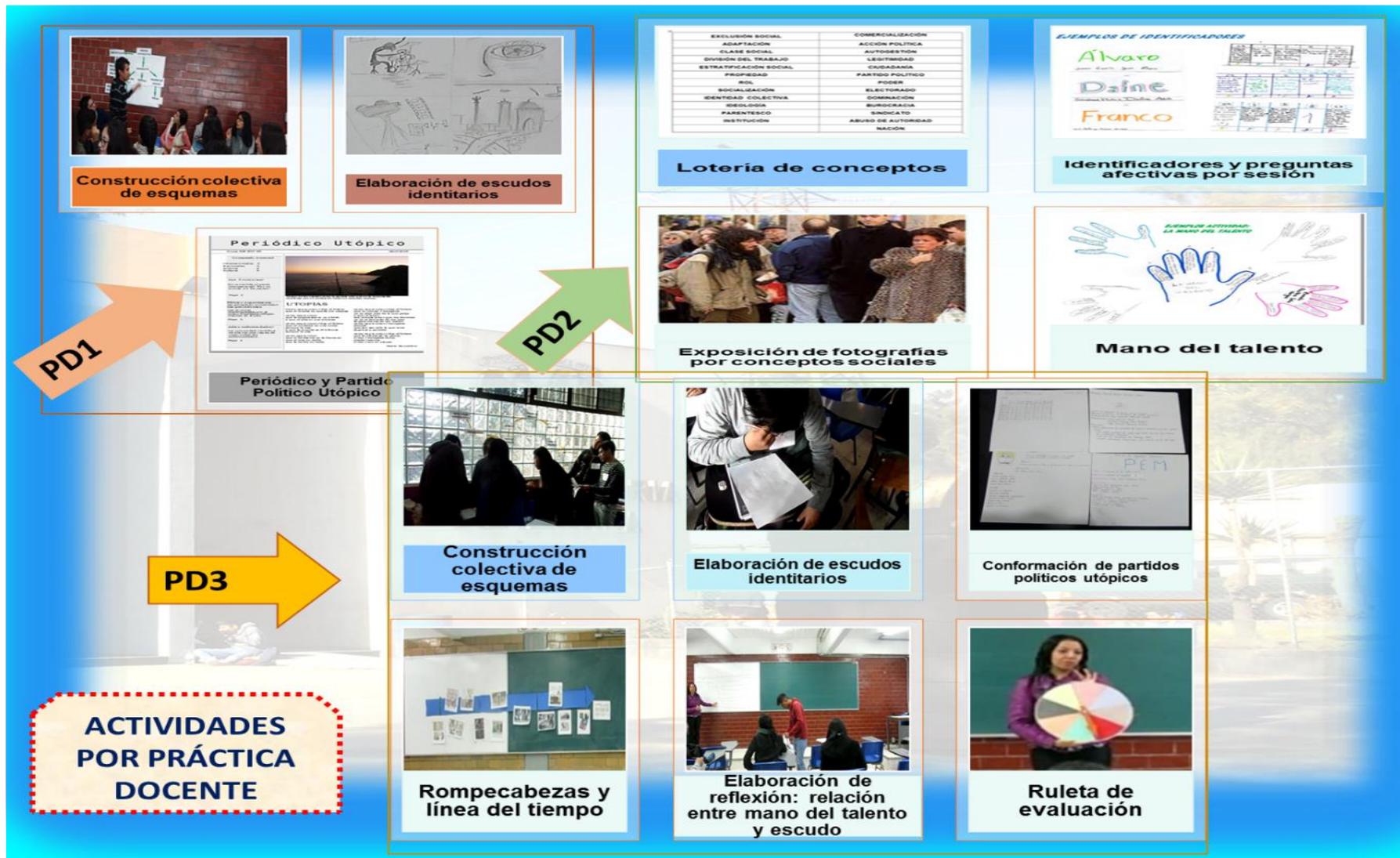


Figura 63. Concentrado fotográfico de actividades por intervención docente. Elaborado con fotografías recopiladas en las Prácticas Docentes.

De este modo, cada actividad seleccionada y desarrollada consideró a las afectividades como elemento primordial del aprendizaje, a la retroalimentación afectiva como medio de interacción para vencer reticencias del alumnado, a la par de los contenidos temáticos, que en conjunto pueden potencializar la creatividad y brindar herramientas a los jóvenes para un proyecto de vida más sólido.

En específico, la descripción de cada una de las actividades utilizadas y su vínculo con la retroalimentación afectiva se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 5

ACTIVIDADES SELECCIONADAS PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA				
NÚMERO DE SESIÓN	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Vínculo con la retroalimentación afectiva
SEGUNDA INTERVENCIÓN DOCENTE	1 y 2	Identificadores	En una tarjeta pequeña se pide a cada alumno, escriban su nombre al frente y en la parte de atrás dibujen una tabla con 5 columnas y tres filas. Se comenta al grupo que esa tarjeta será su identificador, por ello deben portarlo todas las clases cargo del practicante, y la tabla de atrás será un espacio para que respondan una pregunta al finalizar cada sesión, lo cual contará como su asistencia.	Poder dirigirse a cada alumno por su nombre favoreció una interacción más amable.
		Lotería de conceptos	Se entrega a cada alumno una tarjeta que lleva impreso un concepto y su definición, cada alumno tiene un concepto distinto, y deberá estar atento porque el profesor ira mencionando cada concepto al azar, cuando nombre el que le toco, el alumno deberá compartir en voz alta con el grupo su concepto, la definición y una explicación con sus propias palabras. De ser necesario, el profesor interviene para disipar dudas y brindar ejemplos.	La clase es de carácter teórico-conceptual, lo cual resulta tedioso, por ello, a través de la pregunta al finalizar la sesión: ¿Qué fue lo que no te gusto de la clase de hoy? Se espera encontrar elementos que indiquen que áreas de oportunidad se podrían realizar para amenizar una clase de esta tipología. De aquí, se esperan encontrar elementos del aula que producen reticencias en los alumnos. El afecto trabajado es aversión o el rechazo. Se fomentan la empatía y confianza a través de la participación individual y la escucha respetuosa del resto del grupo.
	3 y 4	Búsqueda colectiva de información en el libro de texto	En equipos se pide busquen en su libro de texto, lo referente a la disciplina en donde se encuentra su concepto y que se dividan los integrantes de cada equipo para localizar lo siguiente: Definición de la disciplina y su campo de estudio, dos conceptos que no se hayan visto al momento y elegir un ejemplo de la vida cotidiana en	Trabajo Colaborativo, ligado a la socio-formación El afecto trabajado el agrado y la alegría. La pregunta final ¿Qué cambiarías de la clase de hoy?, puede mostrar elementos que indiquen las preferencias de los alumnos para sentirse con mayor confort en una clase.

ACTIVIDADES SELECCIONADAS PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA					
NÚMERO DE SESIÓN	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Vínculo con la retroalimentación afectiva	
	- Acercarse a la realidad nacional y sus problemáticas desde diversos conceptos de sociología, ciencia política y la economía.		donde se refleja ese concepto. Al finalizar cada equipo elegirá 3 representantes para exponerlo al resto del grupo.	El afecto trabajado es la colaboración y el bienestar.	
5	Acercarse al análisis de la realidad nacional a través de conceptos representados por fotografías y su relación con problemáticas sociales.	Fotografía social.	Por equipo, deben seleccionar un concepto y representarlo con una imagen de la vida cotidiana. En clase, cada equipo contará con 5 minutos para exponer su fotografía y su explicación. Todos los integrantes deben participar. Al finalizar cada exposición se invitará a los alumnos a realizar preguntas a sus compañeros.	Trabajo colaborativo y socio-formación.	
		Mano del talento	Se les pide dibujen el contorno de su mano. En cada uno de los dedos se les indica escriban lo siguiente: en el espacio del pulgar su talento principal; en el dedo índice, lo que necesitan para potenciarlo; en el medio, de quienes necesitan apoyo para conseguirlo, en el anular que tipo de relaciones sociales les ayudarían a lograr éxito con base en ese talento, y finalmente, en el dedo meñique, que escriban que podrían hacer con ese talento que otros no han hecho. Lo anterior, se les explica es un ejercicio breve para que visualicen un proyecto de vida, y que con nuestros talentos podemos modificar el entorno en el que vivimos y dar solución a las problemáticas socio-económicas	Inducción a la construcción de un proyecto ético de vida, a través de la actividad la mano del talento.	
TERCERA INTERVENCIÓN DOCENTE	1	Conocer la estructura general de las principales formas de Gobierno en el mundo y acercarse a los Sistemas Políticos predominantes a través del trabajo en equipo y la construcción colectiva de esquemas.	Construcción colectiva de esquemas	Se revisará que se hayan formado 5 equipos de entre 5 a 6 integrantes cada uno. Se entrega a cada equipo material impreso (conceptos, flechas y líneas) y se les pide lo ordenen de manera lógica como lo decida el equipo, colocando las piezas en algún espacio del aula. Las piezas que cada equipo recibirá corresponden a: Formas de Gobierno, Sistema Político Parlamentario, Sistema Político Presidencial, Sistema Político Mexicano y Formas de gobierno regional en México.	El alumno construye esquemas a partir de sus conocimientos previos, se genera confianza, trabajo colaborativo en donde el profesor sólo orienta.

ACTIVIDADES SELECCIONADAS PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA

NÚMERO DE SESIÓN	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Vínculo con la retroalimentación afectiva
2	Conocer la estructura general de las principales formas de Gobierno y acercarse a los Sistemas Políticos predominantes a través del trabajo en equipo, la construcción colectiva de esquemas y el debate grupal.	Presentación por equipo de los esquemas construidos. Debate Grupal	Un representante por equipo expone al grupo el esquema resultante. Iniciamos con el equipo de Formas de Gobierno, Formas de Gobierno, continuamos con Sistema Político Parlamentario, Sistema Político Presidencial, Sistema Político Mexicano y finalmente, Formas de gobierno regional en México. Se realiza un debate grupal para reajustar el mapa de cada equipo en caso de ser necesario, y finalmente el profesor resalta la información relevante de cada esquema.	Retomar el ejercicio de la sesión anterior, pretende reflejar el valor del trabajo de los alumnos en la sesión pasada, es decir, reflejar claramente la continuidad de lo visto en clase, y se vincula hacia la retroalimentación afectiva. Asimismo, dicha actividad posibilita la construcción de conocimiento con base en los elementos que ya tenían. Lo que representa un acierto, pero deben tener cuidado en el uso de los conceptos.
3	Acercar a los alumnos a los Sistemas Políticos predominantes diferenciando los elementos del Sistema Parlamentario y el Presidencial.	Escudo identitario	Se entrega a cada alumno una hoja en blanco y se les pide dibujen un escudo con cuatro divisiones (apoyarse en el pizarrón para dibujar un ejemplo), pedirles que en los espacios dibujen 4 cosas/elementos que dan todo el sentido a lo que son.	Los elementos que considerarnos de mayor relevancia, son similares a la corriente ideológica y posturas propias de cada partido político y asociación civil, el objetivo es que los alumnos encuentren a compañeros con intereses similares. La emoción trabajada es la alegría a través de las concordancias ideológicas.
4	Acercarse a la definición de Sistema de Partidos Políticos para ubicar su participación en los procesos electorales de México.	Video-reflexión	Proyección del Video Sistema de Partidos Políticos en México realizado en Powtoon, pregunta de reflexión: Si conformaras un partido político, ¿Cuáles serían tus propuestas? Se regresa a los alumnos su escudo identitario y se pide coloquen la respuesta en la parte de atrás de la hoja.	Con el planteamiento de una propuesta para mejorar las condiciones del país, se pretende estimular su creatividad y la aplicación de los conceptos vistos en clase; además, los invita a reflexionar sobre la responsabilidad social de la participación en los procesos político-electorales.

ACTIVIDADES SELECCIONADAS PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA

NÚMERO DE SESIÓN	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Vínculo con la retroalimentación afectiva
5	Conocer y debatir las ideologías y propuestas de los Partidos Políticos en México, apoyados en la definición iconográfica de la ideología individual, para elaborar por equipos propuestas de partidos políticos utópicos.	Conformación de un Partido Político "utópico" por equipos	<p>Se entrega a cada alumno una hoja de registros sobre lo que se expondrá en la presentación PowerPoint.</p> <p>El profesor apoyado en una presentación PowerPoint expone brevemente características y elementos de un partido político, los principales actores, así como la fecha de creación y corriente ideológica de cada partido político con registro actual en México.</p> <p>Se regresa a cada alumno su escudo identitario.</p> <p>Posteriormente se pide a cada alumno elegir el elemento principal de su escudo y compartirlo en voz alta con el grupo.</p> <p>El profesor anota en el pizarrón lo que cada alumno comparte y con el consenso del grupo se palomean aquellos elementos que se repiten o son similares.</p> <p>Una vez que todos los alumnos mencionan su elemento, se relacionan los elementos cercanos hasta formar grupos que se convierten en equipos en los cuales se trabajará el resto de la sesión. Procurar de 5 a 6 equipos.</p> <p>Se pide a los alumnos se sienten con sus compañeros con los cuales coincidieron.</p> <p>Los alumnos se sientan por equipo y discuten sus ideas para conformar un partido político utópico que cubra los requisitos vistos en la primera parte de la sesión; pero que también retome sus propuestas planteadas individualmente.</p> <p>Cada equipo elige un representante y expone los resultados al resto del grupo.</p>	Con el planteamiento de una propuesta para mejorar las condiciones del país, se pretende estimular su creatividad y la aplicación de los conceptos vistos en clase; además, los invita a reflexionar sobre la responsabilidad social de la participación en los procesos político-electorales.
		Audio de un poema para definir utopías	Se proyecta el video del poema "utopías" de Benedetti, pidiendo a los alumnos presten atención a lo que se dice y con esa información se elabora una definición grupal de Utopía.	Vincular materiales de asignaturas como Literatura para definir conceptos sociales. La temática del poema es el amor, a través de este sentimiento se pretende hacer más amigable la comprensión del concepto utopía.

ACTIVIDADES SELECCIONADAS PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA

NÚMERO DE SESIÓN	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Vínculo con la retroalimentación afectiva
6	Conocer las funciones del Instituto Nacional Electoral y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, para sustentar la participación ciudadana en los diferentes procesos electorales.	Presentación y proyección de un video sobre las funciones del Instituto Nacional Electoral y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.	<p>El profesor apoyado en una presentación PowerPoint expone brevemente las funciones del Instituto Nacional Electoral y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, y se proyecta un video de las funciones del INE, para que los alumnos conozcan que se hace más allá de organizar las diversas elecciones.</p> <p>Se menciona el papel que cada actor político juega en los procesos electorales y se hace un breve recuento de lo revisado en las 5 sesiones anteriores.</p>	Mostrarle al alumno que lo visto en clase le servirá en su práctica cotidiana y en la toma de decisiones como ciudadano, se considera reducirá el grado de reticencia en el aula.
7	Vincular los contenidos de las unidades temáticas 3 y 4 para conocer las características principales de la población en México y acercarse a las problemáticas que de éstas se derivan.	Texto de reflexión	<p>Se entrega a cada alumno una hoja con un texto de reflexión sobre los principales cambios de finales del siglo XX e inicios del XXI.</p> <p>Cuando los alumnos hayan contestado a las tres preguntas se indaga lo que comprendieron del texto preguntando ¿De qué nos habla esa lectura? Tras las respuestas del grupo vincular con lo que se ha visto en las unidades temáticas anteriores.</p>	<p>Al vincular con lo visto en sesiones pasadas, se pretende mostrar a los alumnos que su trabajo anterior tiene validez y continuidad durante todas las clases.</p> <p>Conocer la estructura social a partir de la ubicación de los jóvenes en bachillerato permite partir desde su contexto inmediato para una real significación de lo que se abordará.</p>
8	Analizar el devenir histórico de la educación en México a través del aprendizaje colaborativo y una línea del tiempo.	Rompecabezas imágenes	<p>Entregar a cada alumno una pieza del rompecabezas y pedir que busquen la o las piezas que completan la imagen.</p> <p>El equipo formado debe solicitar al profesor el texto donde encontraran la respuesta a una pregunta del reverso de la imagen.</p> <p>Además de responder la pregunta deberán elaborar un mapa conceptual rescatando las principales ideas del texto.</p> <p>Se toman un par de minutos para una breve explicación de cómo elaborar un mapa conceptual.</p> <p>Al concluir los ejercicios, cada equipo podrá pegar en la línea del tiempo la imagen ubicándola en la fecha del suceso que representa.</p>	Trabajar en equipo forma parte de las competencias del mundo moderno, a través del rompecabezas se forman equipos al azar y se motiva el trabajo entre pares, apuntando a lo que se retomará sobre el trabajo colaborativo en el aula.

ACTIVIDADES SELECCIONADAS PARA LA SECUENCIA DIDÁCTICA

NÚMERO DE SESIÓN	OBJETIVO DE LA SESIÓN	ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	Vínculo con la retroalimentación afectiva
9	Analizar el impacto social del tipo de educación en México a través del aprendizaje colaborativo y una línea del tiempo.	Reconstrucción grupal de la línea del tiempo del proceso educativo en México.	<p>El profesor pegará la línea del tiempo y los alumnos acomodarán las imágenes pegadas tras unir su rompecabezas.</p> <p>Los integrantes de cada equipo contarán al grupo que representa la imagen que trabajaron, las ideas principales del texto y el impacto social de ese suceso histórico.</p> <p>Grupalmente se decidirá reacomodar las piezas si se considera se ubicaron incorrectamente en la línea del tiempo.</p> <p>El profesor complementará lo expuesto por los alumnos y aclarará dudas para cerrar el tema.</p>	Trabajo colaborativo, aprender a escuchar y opinar en la toma grupal de decisiones.
10	Elaborar una reflexión en dónde los alumnos señalen si su talento e ideología contribuye a la resolución de problemas sociales.	Reflexión hacia un proyecto ético de vida y propuestas de mejora social.	<p>Se devuelve a cada alumno su mano del talento, su escudo identitario y se entrega una hoja en blanco.</p> <p>El profesor apoyado en el pizarrón explica que la actividad final consiste en una reflexión de por lo menos media cuartilla en donde describan si su talento, sus elementos identitarios y su propuesta para resolver una problemática social están vinculados y si esto les sirvió para decidir su profesión.</p>	<p>La vinculación de actividades contribuye al análisis entorno al impacto de la secuencia en la construcción de proyectos éticos de vida de cada alumno.</p> <p>Directamente relacionado al concepto de socio-formación.</p> <p>Preguntas eje del ensayo-reflexión:</p> <p>¿Mi talento plasmado en la mano coincide con las cualidades de mi escudo identitario?</p> <p>¿Con esas cualidades como puedo contribuir a resolver una problemática social?</p> <p>¿Mi propuesta hipotética de si fuera un partido político es viable?</p> <p>¿Qué necesitaría para hacerla real? ¿Coincide con las propuestas por equipo?</p> <p>¿La profesión que elegiré se relaciona con esa solución a dicha problemática?</p>

5.2.3 Evaluación de los aprendizajes

Desde la perspectiva que se ha manejado a lo largo de este trabajo, se considera a la evaluación cualitativa como un elemento prioritario en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las intervenciones frente a grupo se logró rescatar un gran número de información directa de las perspectivas de los alumnos, de sus necesidades e intereses; la planeación de cada sesión consideró estas circunstancias, en donde los jóvenes tomaron la batuta de los conocimientos, siendo el profesor sólo un guía que acompaña en ese acercamiento a las temáticas disciplinares. Empero, no podemos prescindir de los requerimientos evaluatorios de la institución, se ha comentado que estas estrategias didácticas planteadas, tienen el objetivo de brindar a los profesores de bachillerato alternativas pedagógicas compatibles con las estructuras institucionales. De tal manera, que cada plan de clase no sólo contempló objetivos alineados a la programación oficial, sino que también buscó obtener los complementos para asignar una calificación al desempeño de los alumnos, considerando todas las aristas de su participación en clase.

Al menos por la experiencia en la ENP5, se observó que los tiempos de sesión resultan breves para ahondar en los contenidos temáticos, más allá de pretender que cada alumno memorizara conceptos y teorías, el objetivo general de la secuencia fue llevarlo a un análisis crítico de las problemáticas sociales actuales a partir de su contexto, y a través de sus características personales, brindar elementos de reflexión en donde sus talentos puedan enfocarse hacia aportaciones viables en bienestar de su entorno local, regional o nacional.

La fotografía social que los alumnos desarrollaron como actividad evaluatoria, partió de los resultados de la primera practica en donde se aplicó un cuestionario de contenidos, sin embargo, esto no logró satisfacer el nivel de comprensión planeado y se situaba en un enfoque tradicional, por ello, para la segunda y tercera prácticas docentes se optó por actividades más dinámicas y que reflejaran no sólo la comprensión, sino que llegaran por lo menos a un nivel básico de análisis, compaginando lo visto en clase con el contexto inmediato de los alumnos. La fotografía social, la reflexión final al concluir las prácticas y la autoevaluación, se convirtieron en los medios para identificar los niveles de aprendizaje.

Fue necesario tener muy claro que las circunstancias no permitían trascender a niveles complejos de asimilación de información, pero si podían alcanzar la formación integral del alumno mezclando las afectividades y el conocimiento teórico-conceptual.

Así pues, los objetivos de la secuencia didáctica, se situaron en los niveles básicos de los posibles alcances del proceso de enseñanza-aprendizaje, en gran medida determinados por la gran cantidad de contenidos por desarrollar, y lo limitante de una breve intervención, por ello vale rescatar los objetivos planteados y situar cada uno en niveles de desempeño esperados, para finalmente contrastarlos con los resultados obtenidos.

La elección de las evaluaciones más apropiadas para identificar el logro alcanzado por los alumnos, está directamente relacionada con los objetivos planteados, ya mencionados anteriormente, por ello, se analizó la pertinencia de dichas tareas criterio, concordando con Quesada (2012): “toda planeación se inicia con el esclarecimiento de lo que se desea lograr, tal delimitación será un sólido punto de partida, permitiendo identificar en las cartas descriptivas elementos importantes de las intervenciones docentes. (p. 19)

Como puede observarse en que a continuación se presenta, la carga de contenidos temáticos a desarrollar no permitió trascender de los primeros niveles de desarrollo cognitivo planteados por Bloom⁵⁷, por tanto, el tipo de evaluaciones aplicadas no podía exigir niveles de comprensión que llevarán a los alumnos hacia la aplicación de los conocimientos adquiridos desde un pensamiento estratégico.

Lo que se procuró con este cuadro fue alinear y tener enfocados los alcances posible por número de sesión, -recordemos que la secuencia que sustenta esta investigación corresponde a quince sesiones en dos momentos de intervención, que abarcaron tres unidades temáticas-; se identificó el tipo de contenido para vincularlo al objetivo de cada una de las cartas descriptivas, identificando el contexto de la tarea criterio, la actividad desarrollada, el tipo de aprendizaje implicado en esa tarea y por supuesto, el nivel de desempeño esperado.

⁵⁷ López (2013), rescata la Taxonomía de Bloom describiendo sus seis niveles que van de lo simple a lo complejo: 1) conocimiento, 2) comprensión, 3) aplicación, 4) análisis, 5) Síntesis y 6) Evaluación.

Tabla 6. Objetivos de la secuencia didáctica por nivel de desempeño posible.

Grupo 615 Asignatura: Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México							
NÚMERO DE SESIÓN	TIPO DE CONTENIDO*	OBJETIVO EN CARTA DESCRIPTIVA+	CONTEXTO DE LA TAREA CRITERIO*	ACTIVIDAD+	TIPO DE APRENDIZAJE IMPLICADO EN LA TAREA*	NIVEL DE DESEMPEÑO**	
SEGUNDA INTERVENCIÓN DOCENTE	1	- Declarativo - Actitudinal	Conocer diversos conceptos de Sociología, Ciencia Política y Economía para el análisis de la realidad nacional.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Lotería de conceptos, Exposición individual	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento
	2	- Declarativo - Actitudinal	Acercar a los alumnos al estudio de la realidad nacional a través de diversos conceptos de Sociología, Ciencia Política y Economía.	Contexto de adquisición	Lotería de conceptos, Exposición individual	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento
	3	- Declarativo - Actitudinal	Conocer el campo de estudio y conceptos de Sociología, Economía y Ciencia Política para explicar la realidad social.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Trabajo en equipo para construir exposición y ejemplos: Disciplina, 2 conceptos ejemplo de la realidad donde se observe el concepto.	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento
	4	- Declarativo - Actitudinal	Acercarse a la realidad nacional y sus problemáticas desde diversos conceptos de sociología, ciencia política y la economía.	Contexto de adquisición	Trabajo en equipo para construir exposición y ejemplos: Disciplina, 2 conceptos ejemplo de la realidad donde se observe el concepto.	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento
	5	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Acercarse al análisis de la realidad nacional a través de conceptos representados por fotografías y su relación con problemáticas sociales.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Exposición concepto expresado en una fotografía social.	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 2 comprensión

Grupo 615 Asignatura: Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México

NÚMERO DE SESIÓN	TIPO DE CONTENIDO*	OBJETIVO EN CARTA DESCRIPTIVA+	CONTEXTO DE LA TAREA CRITERIO*	ACTIVIDAD+	TIPO DE APRENDIZAJE IMPLICADO EN LA TAREA*	NIVEL DE DESEMPEÑO**	
TERCERA INTERVENCIÓN DOCENTE	1	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Conocer la estructura general de las principales formas de Gobierno en el mundo y acercarse a los Sistemas Políticos predominantes a través del trabajo en equipo y la construcción colectiva de esquemas.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Construir por equipo esquemas y exponer y defender el trabajo realizado.	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 1 conocimiento
	2	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Conocer la estructura general de las principales formas de Gobierno y acercarse a los Sistemas Políticos predominantes a través del trabajo en equipo, la construcción colectiva de esquemas y el debate grupal.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Construir por equipo esquemas y exponer y defender el trabajo realizado.	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 1 conocimiento
	3	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Acercar a los alumnos a los Sistemas Políticos predominantes diferenciando los elementos del Sistema Parlamentario y el Presidencial.	Contexto de adquisición	Reacomodar los esquemas de acuerdo a los autores de referencia.	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento
	4	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Acercarse a la definición de Sistema de Partidos Políticos para ubicar su participación en los procesos electorales de México.	Contexto de adquisición	Video-reflexión reflexión: Si conformaras un partido político, ¿Cuáles serían tus propuestas?	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 2 comprensión
	5	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Conocer y debatir las ideologías y propuestas de los Partidos Políticos en México, apoyados en la definición iconográfica de la ideología individual, para elaborar por equipos propuestas de partidos políticos utópicos.	- Contexto de adquisición - Contexto de recuperación por reconocimiento	Conformación de un Partido Político "utópico por equipos	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 2 comprensión
	6	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Conocer las funciones del Instituto Nacional Electoral y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, para sustentar la participación ciudadana en los diferentes procesos electorales.	Contexto de adquisición	Presentación y proyección de un video sobre las funciones del Instituto Nacional Electoral y Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación.	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento

Grupo 615 Asignatura: Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México

NÚMERO DE SESIÓN	TIPO DE CONTENIDO*	OBJETIVO EN CARTA DESCRIPTIVA+	CONTEXTO DE LA TAREA CRITERIO*	ACTIVIDAD+	TIPO DE APRENDIZAJE IMPLICADO EN LA TAREA*	NIVEL DE DESEMPEÑO**
7	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Vincular los contenidos de las unidades temáticas 3 y 4 para conocer las características principales de la población en México y acercarse a las problemáticas que de éstas se derivan.	Contexto de adquisición	Proyección de imágenes que reflejan la diversidad cultural y la biodiversidad en México, motivando al debate grupal para conocer la estructura socio-económica de México.	Aprendizaje por reproducción	Nivel 1 conocimiento
8	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Analizar el devenir histórico de la educación en México a través del aprendizaje colaborativo y una línea del tiempo.	- Contexto de adquisición - Contexto de recuperación por reconocimiento	Rompecabezas, ejercicio de reflexión y línea del tiempo.	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 2 comprensión
9	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Analizar el impacto social del tipo de educación en México a través del aprendizaje colaborativo y una línea del tiempo.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Reconstrucción grupal de la línea del tiempo del proceso educativo en México.	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 2 comprensión
10	- Declarativo - Procedimental - Actitudinal	Elaborar una reflexión en dónde los alumnos señalen si su talento e ideología contribuye a la resolución de problemas sociales.	Contexto de recuperación por reconocimiento	Reflexión hacia un proyecto ético de vida y propuestas de mejora social.	Aprendizaje por elaboración y aplicación	Nivel 2 comprensión

+Tomada de las Secuencias Didácticas de la PD2 y PD3

*Con base al modelo de Planeación propuesta por Quesada (2012)

**Taxonomía de Bloom rescatada de López (2013, p. 40-44.)

Como puede verse de los seis niveles posibles, solo en algunos casos se logró llegar al segundo nivel correspondiente a la comprensión, más allá de una evaluación sumativa se buscó la evaluación formativa, imperando la retroalimentación afectiva entre el docente- alumno, docente-grupo, alumno-alumno y alumno-docente. De ello que la autoevaluación adquiriera gran importancia en la asignación de numérica otorgada a cada estudiante.

La evaluación de contenidos más allá de reflejar cuantitativamente lo alcanzado, se viró como elemento cualitativo que permitió corroborar la viabilidad de las estrategias sustentadas en la retroalimentación afectiva. De este modo no sólo valía conocer las actividades seleccionadas y el análisis del profesor practicante tras su aplicabilidad.

La opinión de los alumnos a esta estrategia, se convirtió en algo imprescindible, de este modo, se buscó conocer si dichas actividades tuvieron impacto académico y personal en cada uno de ellos, resultando lo siguiente:

Tabla 7. Impacto en los alumnos de las actividades utilizadas en la secuencia.

ACTIVIDAD	ME AYUDÓ A COMPRENDER EL TEMA					CONTRIBUYÓ A MI DESARROLLO PERSONAL				
	Muy poco	Poco	Medianamente	Suficiente	Mucho	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mano del talento	0	2	4	12	4	0	1	2	12	7
Construcción colectiva de esquemas	0	1	6	7	8	0	3	8	8	3
Presentación Power Point	0	0	3	8	11	0	1	7	9	5
Rompecabezas imágenes	0	2	4	7	9	0	2	5	13	2
Línea del tiempo	0	2	3	9	8	1	7	11	3	0
Lotería de conceptos*	1	1	5	8	6	0	1	7	11	2
Texto de reflexión	0	0	2	13	7	0	1	4	8	9
Video	0	0	3	10	9	0	0	4	11	7

ACTIVIDAD	ME AYUDÓ A COMPRENDER EL TEMA					CONTRIBUYÓ A MI DESARROLLO PERSONAL				
	Muy poco	Poco	Medianamente	Suficiente	Mucho	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Partido Político utópico por equipos	0	1	4	8	9	0	1	3	8	10
Lecturas complementarias	0	0	5	11	6	0	0	2	13	7
Escudos identitarios	1	2	4	4	11	0	2	2	9	9
Audio de un poema*	1	2	7	6	5	0	2	7	8	5

*Algunos alumnos no respondieron a la pregunta.

Nota: Se contó con la participación de 22 de los 32 alumnos en lista.

Esta tabla que resume las actividades usadas en la metodología de la enseñanza plasmadas en la secuencia didáctica, a través de una evaluación hecha por los alumnos mediante grados de satisfacción, refleja la aceptación de las actividades propuestas, en donde los resultados muestran equilibrio entre la contribución de cada una de ellas para comprender mejor las temáticas abordadas a la par de que favorecieron al desarrollo personal de los alumnos.

5.3 Principales Resultados del desarrollo de estrategias sustentadas en la retroalimentación afectiva

Modificar la propia visión de la docencia, permitió romper algunos prejuicios auxiliados por la continua reflexión de la práctica inclinándose hacia la investigación-acción. La búsqueda de estrategias didácticas que pudieran sustentarse en la retroalimentación afectiva, permitieron dinamizar la relación en el aula, en donde se contemplaron las emociones como un factor central y/o a la par de los contenidos temáticos que exige el currículo oficial.

Desde la perspectiva constructivista constantemente se recurre a mencionar que el docente debe delegar la edificación del aprendizaje a los alumnos, adquiriendo un rol de guía, diversos autores señalan que es necesaria la reflexión de los profesores para arriesgarse a de-construir su práctica y transformarla en acciones que conduzcan hacia un verdadero aprendizaje significativo, de ello que Díaz Barriga (2001), invite al profesorado a que se convierta en un mediador del conocimiento para potencializar en el alumno todas sus competencias a través de novedosas estrategias didácticas.

Lo observado en la realización de las actividades de reflexión personal y autoconocimiento, fue que los alumnos necesitaron mayor tiempo del estimado para concluir ejercicios como la mano del talento y escudo personal, incluso en algunos casos hubo jóvenes que no lograron completar todos los elementos; esto reflejó la dificultad que pueden tener para definir sus intereses propios, lo cual, en esta etapa de vida, es sumamente importante pues se enfrentan a decisiones importantes para su futuro académico y laboral, de ello la relevancia de orientarles en este proceso desde todas las esferas sociales. Las estrategias planteadas son un esfuerzo hacia este objetivo.

Referente a la retroalimentación afectiva, las actividades realizadas por cada alumno, mostraron las particularidades de cada uno de ellos, mostrando al docente hacia donde se orientan sus intereses, lo cual contribuyó en la definición de la estrategia didáctica buscando que, de acuerdo con la ideología de cada joven estudiante, encontraran los puntos de convergencia entre sus habilidades y la creación de propuestas para mejorar su comunidad. De este modo, si en pequeñas intervenciones docentes se obtuvieron resultados interesantes, con certeza la utilización de las afectividades a lo largo de un curso completo puede derivar en metas más significativas.

Como señala Penagos (2015) la principal preocupación de la educación debe ser desarrollar al máximo el potencial de cada persona, de funcionar como ser humano, con el mayor control posible sobre su destino. Es necesaria la maximización del potencial de cada quién, el desarrollo de los poderes de cada quién, de su autodirección, autonomía, comprensión y reconocimiento crítico. Esto es, ayudar a la gente a ver su perspectiva de manera reflexiva y de actuar en ella y para sí misma de acuerdo a sus propias decisiones (...). Aquí la honorable labor del docente, su disposición para la innovación pedagógica es trascendental en la transformación de los procesos educativos tradicionales.

De momento esta experiencia muestra que un sencillo ejercicio fomenta la reflexión personal y la integración de un grupo en el aula, incluido el docente, asimismo, nos permitió acercarnos a actividades que ponen en juego las emociones y pensamientos personales, pero de igual manera lograron vincularse con los conocimientos temáticos que deben abordarse.

CONCLUSIONES

*El cambio es el resultado final
de todo el aprendizaje verdadero*

Leo Buscaglia

La especialización a través de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, y en este caso con un enfoque a Ciencias Sociales (MADEMS CS), brinda una oportunidad valiosa para adentrarse al espacio educativo, y proponer innovaciones pedagógicas que permitan modificar la manera en que nos desenvolvemos como docentes.

Sin duda alguna, las practicas frente a grupo desarrolladas para dar sustento a esta investigación, rescataron de la realidad aspectos importantes sobre la interacción entre profesorado y alumnos, empero, también reflejaron el temor que los docentes tienen por incorporar en el proceso educativo aspectos cualitativos, debido a la dificultad para medirse y analizarse. La experiencia impregnada en este trabajo, se convirtió en una invitación a arriesgarse en este camino, ya que la información cualitativa, muestra aristas de la realidad de suma importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje; asimismo, el tema de la afectividad en el aula, aporta datos valiosos para enriquecer el proceso educativo, y si logramos traducir lo cualitativo a lo cuantitativo, podemos consolidar planeaciones e informes que respondan a los requerimientos de las instituciones educativas a las que estamos adscritos, pero lo más importante es que aportaremos elementos significativos hacia la mejora de la educación.

La investigación desarrollada arrojó que asumir el rol de profesor –investigador trae grandes dificultades, dado que implica un largo trabajo reflexivo que permita la disposición al cambio tanto de nuestra práctica pedagógica como de nuestras actitudes frente a un grupo.

Los ejes guía en este proceso están determinados por aprender escuchar las necesidades de los alumnos, y observar con todos nuestros sentidos para identificar cada una de las áreas de mejora que tenemos en nuestra práctica cotidiana como docentes.

Durante las actividades en el marco de la socio-afectividad, uno de los obstáculos enfrentados fue el constante cuestionamiento a la fiabilidad de los registros del propio docente, dado que el profesor forma parte de la interacción social en un salón de clases y sus notas y apreciaciones se toman como subjetivos. Sin embargo, considerar estas

anotaciones como apreciaciones objetivas contribuyó a la autocrítica y constante mejora de las intervenciones en los grupos de la ENP5.

Con el afán de transformar la idea de que el docente no debe sentir, y que su tarea se limita a guiar a los alumnos por el arduo camino del aprendizaje, y, en consecuencia, plasmar los logros académicos de los estudiantes en informes de corte cuantitativo, dejando de lado sus apreciaciones cualitativas; se rescató como elementos cruciales del análisis esas anotaciones o registros, que resultaron trascendentales para mejorar la intervención docente.

En este sentido, rescatar cómo perciben y viven el día a día escolar los alumnos y docentes de Ciencias Sociales, se convirtió en una actividad fundamental para realizar un análisis del impacto de la afectividad en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

El papel que jugaron las practicas frente a grupo para el abordaje de la afectividad en las aulas, resultó de gran relevancia pues permitió escuchar a los sujetos que vivencian este proceso, brindando la oportunidad de generar un espacio para analizar y reflexionar a través de intervenciones supervisadas.

De los logros obtenidos destaca la consolidación de cinco instrumentos de recopilación de información, cuatro alternativas de evaluación de contenidos y, dos herramientas para evaluar el impacto en los alumnos de cada una de las estrategias utilizadas, ello para conocer si realmente se lograron integrar los temas de la asignatura con el desarrollo del potencial creativo y si además se contribuyó al proyecto ético de vida de cada alumno.

Estas herramientas se dividieron según el destino de la información en: instrumentos generales de indagación para la investigación y en instrumentos utilizados para la secuencia didáctica y resultados.⁵⁸ El manejo de los datos por separado y establecer en todo momento su correlación, resultó ser un método que permitió una óptima la integración de datos teóricos y pedagógicos.

Dentro de las motivaciones para intervenir en la ENP con una estrategia sustentada en la retroalimentación afectiva, fueron sus características curriculares con cargas fuertes de contenido, y el espacio cerrado y controlado en el que se desenvuelve la vida educativa,

⁵⁸ Anexo 9. Instrumentos de recopilación de información utilizados, número de participantes y momentos de aplicación.

este trabajo deja un antecedente de que no se requiere ser docente adscrito a la metodología de pedagogías alternativas, como por ejemplo la Montessori, o tener grandes recursos tecnológicos y de infraestructura, sino que basta con la propia iniciativa para comenzar a fomentar la afectividad como potencializador de la creatividad de cada alumno en el bachillerato.

Considerar al docente como investigador-actor, requiere de sumo ímpetu para elaborar los registros etnográficos a través de bitácoras y diarios de clase, y después desarrollar autorreflexiones con miras a una constante mejora de la práctica docente.

En este sentido, como pudo observarse a lo largo del trabajo, durante todas las intervenciones se hizo una constante crítica de los métodos de enseñanza aprendizaje tradicionales, reflexionando a través de la propia actividad docente para identificar las cuestiones que debían modificarse, con la finalidad de brindar a los alumnos las estrategias que les facilitaran su acercamiento al conocimiento en el marco de las Ciencias Sociales.

De este modo, en todas las actividades desarrolladas se mantuvo una visión horizontal fracturando la estructura jerárquica tan marcada en la Educación Media Superior y determinada en las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria por un templete; esta visión horizontal implicó vencer ese espacio físico e integrarse con los alumnos sentándose en las bancas, caminando por toda el aula y explicando desde ese nivel donde ellos encuentran, siempre con respeto y delimitando el rol de cada uno de los integrantes del grupo, pero fomentando el inter-aprendizaje.

Actividades como la construcción colectiva de esquemas, fueron una muestra clara de trabajo colaborativo, en donde el grupo aprendió el respeto y la cooperación entre todos los integrantes, haciendo del aula un espacio de aprendizaje mutuo; en donde el conocimiento no sólo se transmitió del docente al alumno sino que todos los estudiantes se mostraron atentos a las ideas de sus compañeros y contribuyeron para aprender unos de los otros, consolidando y respondiendo a una actividad, con indicaciones flexibles que les permitieron acercarse a sus conocimientos previos y dándoles confianza para que empezaran con su desarrollo creativo. El docente intervino en estos casos sólo para disipar inquietudes que cada equipo de alumnos no logró resolver, convirtiéndose en guía del proceso de

aprendizaje, pero también abierto al conocimiento nuevo generado en este tipo de actividades.

Estos ejercicios generaron en el aula vínculos afectivos, que permearon de confianza el proceso de enseñanza-aprendizaje, y de acuerdo a los resultados aumentaron la participación de los alumnos y les motivó a interesarse en las temáticas abordadas en cada clase. En definitiva, las emociones contribuyen en el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales, el mejor reflejo de esto se visualizó con las reflexiones de los alumnos, en donde canalizaron sus talentos personales para contribuir a alguna problemática social, generando propuestas para mejorar su entorno, de este modo se alcanza uno de los objetivos de la estrategia didáctica y se brinda los elementos prácticos para el uso de los conocimientos disciplinares de la asignatura de Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México, en donde los jóvenes a través del autoconocimiento que les permitieron las actividades: mano del talento y escudo identitario, se perfilaron para un acercamiento concreto de su proyecto de vida a la par que generaron propuestas en favor de la sociedad en la que se desenvuelven.

Es preciso mencionar que la estrategia didáctica propuesta permitió enlazar los contenidos temáticos de las asignaturas con ejercicios individuales y colectivos para la reflexión emocional.

De tal modo que se cumple con la meta de brindar una propuesta didáctica en donde el desarrollo integral del alumno fue una prioridad, recordemos que los estudiantes expresaron en los instrumentos de indagación que la escuela es el medio que han idealizado para llegar a superarse y tener una vida de calidad, de igual modo es su espacio principal de socialización, dado que pasan muchas horas diaria, convirtiéndose en uno de los lugares donde adquieren experiencias únicas. Efecto de lo anterior y con base en los resultados de la investigación, se percibió que los jóvenes llegan con motivación a la escuela, pero a lo largo de su pasaje por el bachillerato, no logran encontrar el interés de los docentes tanto en su aprendizaje como en su contexto personal, lo que deriva en que no se sienten acompañados, declararon también los alumnos quisieran tener la confianza de expresarse en lo académico y en lo personal, sin represalias, actualmente en la ENP5 sólo algunos docentes lo permiten, según los estudiantes la mayoría de su profesores, dictan cátedras incuestionables. Este testimonio señala nuevamente el papel estratégico del profesorado, rol que aparece una y otra vez como elemento fundamental en la transformación de los

métodos de enseñanza, para encaminarnos hacia estrategias en donde ambos actores que interactúan en el aula compartan conocimiento en un entorno afable.

Al respecto, es preciso decir que las reticencias de los alumnos pensadas en un inicio de la investigación, resultaron menos importantes que el ímpetu de los jóvenes por aprender y mejorar su vida familiar, en la mayoría de los casos fue constante su interés en ser partícipes de procesos sociales en favor de su comunidad. Por ello se insiste en que más allá de los contenidos temáticos de cada asignatura, es el docente con sus estrategias pedagógicas quien fomenta interés o dificulta el acercamiento a esos conocimientos, es decir, como profesores somos una pieza medular en las decisiones académicas y personales de los jóvenes en bachillerato, el grado de influencia sobre su futuro trasciende a las aulas y a la convivencia de un ciclo escolar.

Por lo visto, los alumnos llegan motivados a los planteles, las reticencias no son inherentes a su etapa de vida: la adolescencia, observamos que mantienen interés por aprender, buscan la superación personal y profesional; las reticencias son consecuencia de una desconexión afectiva y la escasa aplicación práctica de lo aprendido en clase, existe poca comunicación con las figuras educativas, más que reticencias de los alumnos hay que vencer la indiferencia de la sociedad moderna, y la barrera jerárquica de los docentes y directivos, sin olvidar el respeto, se necesita generar en cada aula la confianza para una fluida comunicación.

Durante la investigación destacó que un 18% de los alumnos, comentó que el único momento en que había realizado actividades de autoconocimiento y se consideraron sus afectividades como ejes relevantes en el aprendizaje, fue durante las prácticas docentes desarrolladas para este proyecto. De ello la importancia de continuar explorando el mundo de las emociones como medio afable hacia el conocimiento no solo de las Ciencias Sociales, sino de las diversas disciplinas del marco curricular de la ENP y el bachillerato en general.

Con este trabajo se lograron plantear estrategias que integraron el conocimiento disciplinar, el autoconocimiento y la reflexión del proyecto ético de vida en favor del potencial creativo de cada joven, en donde la colaboración entre el profesor y el alumno fue imprescindible, y todo ello sin alterar las exigencias institucionales. De igual modo, se generó mucha información cualitativa que permitió un amplio análisis sobre la percepción del contexto educativo que predomina en los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria o al menos

sobre el Plantel número 5 en el que se trabajó. Vale la pena mencionar que uno de los logros más destacados de esta investigación fue que a través de la información cualitativa se lograron consolidar instrumentos de carácter cuantitativo para acercarse con indicadores más cerrados a las percepciones del entorno educativo tanto de los alumnos como de los docentes.

Conviene, sin embargo, señalar que existieron situaciones identificadas como áreas de mejora, tales como que el aprendizaje de contenidos temáticos no pudo apreciarse de manera clara en los instrumentos de evaluación aplicados, se reconoce que hizo falta emplear evaluaciones mucho más concretas desde la primera Práctica Docente, para obtener resultados cuantitativos del aprendizaje de contenidos temáticos, permitiendo un comparativo más puntual de los logros alcanzados con las actividades de la estrategia didáctica propuesta. Se observó que, a pesar del esfuerzo por ofrecer actividades dinámicas, hicieron falta elementos que reforzaran su aprendizaje en cuanto conceptos y teorías contemplados en los objetivos de la asignatura, y, por último, hay que mencionar que se invirtió mucho tiempo para seleccionar actividades y adaptarlas a los contenidos temáticos, lo cual, en el contexto real del profesorado, se convierte en una acción compleja para realizarla en la cotidianidad.

Para cerrar, esta investigación brindó resultados favorables con respecto a los objetivos, dado que se logró permear de retroalimentación afectiva el desarrollo de cada una de las clases presididas. Ahora bien, se debe tener en cuenta que las tres prácticas docentes obligatorias y que forman parte de la formación a lo largo de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, son intervenciones controladas y supervisadas en cada uno de los pasos metodológicos, y que para consolidar la estrategia propuesta, se recibe asesoría de académicos expertos con los cuales compartimos clases, también debe contemplarse que como maestrante se cuenta con tiempo suficiente y exclusivo para la planeación de cada clase y para la elaboración de las estrategias didácticas, sin demeritar el esfuerzo que esto implica, debe considerarse que un profesor titular en una situación o contexto real tiene muchas actividades como parte de sus funciones aunado a otras derivadas de su vida personal, en estos casos, puede verse rebasado o en condiciones poco favorables para tomarse tiempo adicional -a lo dispuesto a las asignaturas y la calificación de trabajos- para elegir estrategias, reflexionar arduamente sobre su práctica pedagógica, hacer registros en una bitácora, y elaborar planeaciones mucho más que exhaustivas.

También el hecho de ser un profesor practicante y presentarse como tal ante los alumnos de bachillerato, genera empatía con los estudiantes y esto puede desvirtuar la labor objetiva que se tiene de las prácticas frente a grupo, es decir, el alumno puede ser más considerado y flexible que en clases habituales, y sin duda alguna esto incide en los resultados que se obtengan. Es decir, el hecho de ser practicante, genera en el alumno cercanía e identificación por que ambos son estudiantes, amigable y con disposición para ayudarnos en nuestro trabajo de tesis.

Por ello, la sugerencia a partir de la experiencia como alumna de esta Maestría en Docencia, es que se deben generar estrategias institucionales para ofrecer a los maestrantes periodos más amplios para desarrollar sus proyectos frente a grupo, en donde puedan ser los gestores absolutos del tiempo, fungiendo como profesor practicante titular durante todo un semestre o un ciclo escolar, por lo observado, presentarse como invitado implica ponerse de acuerdo con un titular e intervenir en su estrategia, en su estructura de clase, a consecuencia se interrumpen sus mecanismos cíclicos de enseñanza-aprendizaje y, puede derivar en confusión en los alumnos por ser distintos o desiguales a lo planteado por practicante, factor que puede estar en detrimento de los resultados obtenidos en las intervenciones docentes parciales.

Cierto es que se necesitan mayores espacios para la investigación-acción del profesorado, se sugiere ver a este trabajo como una antesala que muestra el contexto de la realidad que estamos viviendo en las aulas de bachillerato, en específico, de las emociones que estamos generando en ellas, para reflexionar en lo que trasmitimos a niños y jóvenes, y contar con elementos para cuestionar la viabilidad de proyectos educativos alternativos, o de menos conocer de su existencia, ampliando el panorama de los métodos de enseñanza-aprendizaje y sus resultados, es decir, darse cuenta de que existen otras formas educativas, en donde el docente debe asumirse como un promotor creativo-afectivo y considerarlas en la práctica pedagógica actual.

Esta investigación aporta algunos ejemplos de actividades que pueden incluirse en estrategias didácticas, al menos en el área de Ciencias Sociales, en donde los contenidos temáticos pueden abordarse utilizando emociones con resultados muy significativos en el aprendizaje.

Se requiere transitar a un sistema educativo en donde todo niño y joven esté involucrado en estrategias socio-afectivas que le permitan desarrollar su potencial creativo, en todos los

niveles educativos y desde todas las asignaturas que se imparten, dado que la afectividad en el aula está presente bajo el desarrollo de cualquier clase sin importar el área disciplinar, predomina el anhelo de que este trabajo pueda orientar innovaciones pedagógicas en otras áreas de conocimiento.

La formación integral en la que insistimos durante todo el trabajo, es crucial porque todo el conocimiento que se ve en cada una de las asignaturas está vinculado. Es necesario integrar todas las materias para que el alumno vea un contexto integrado y no fragmentado, de tal modo que sus innovaciones a partir de la información analizada en cada clase, estén enfocadas hacia un aspecto que visualice el impacto completo en la realidad, no sólo una parte del bienestar social.

El docente es parte crucial en esta innovación pedagógica, que no implica transformar las instalaciones o las estructuras institucionales; sino que puede empezar por pequeñas actividades en donde se incluyan el manejo de las afectividades como un factor relevante de aprendizaje.

Lo que al momento se puede expresar es que falta mucho trabajo docente para responder a las necesidades actuales de los alumnos de bachillerato. Para transformar y cambiar, hay que desestructurarnos y volvernos parte igual del conocimiento

Compartiendo vivencias en el aula es posible propiciar una interacción más humana donde los aprendizajes rebasan el mundo de los conceptos y se sitúan en habilidades funcionales para el desarrollo de la comunidad donde se desenvuelven los alumnos diariamente.

En conclusión, aún nos falta mucho para reconocer y atrevernos a modificar las practicas docentes ancestrales, pero esta labor es imprescindible en la transformación.

Las pedagogías alternativas nos invitan a mirarnos distinto como docentes, aprender a mirar diferente a nuestros alumnos, romper practicas segregadoras, distantes, acercándonos a una pedagogía de la afectividad, en donde es crucial conocerse a sí mismo para explorar el mundo e invitar a conocerlo desde cada una de las perspectivas de las asignaturas.

El profesor que escuché a sus alumnos con una visión crítica y abierta al diálogo sobre su práctica docente, tiene mayores posibilidades de encontrar las pautas de la innovación

pedagógica que responda a las necesidades de los estudiantes. El uso de las afectividades en el marco pedagógico arrojó que el docente es quien más aprende de los alumnos, ya que escucharles le brinda nuevas formas que acompañan a cada generación, es decir, la retroalimentación afectiva permite acompañar apropiadamente y renovarse, la consecuencia natural de esta acción es que los alumnos se sienten en un ambiente más confiable y apropiado para conocerse, aprender, crear y compartir.

De esta forma, si los alumnos llegan motivados por su interés para superarse y alcanzar una mayor calidad de vida, el compromiso del docente de bachillerato siempre debe ser impulsarlos, escucharlos, orientarnos, pero no frenar su creatividad con abrumadores contenidos, llevarlos al desarrollo de una vida estudiantil práctica más que teórica, con suficiente espacio para la reflexión personal, y el desarrollo de habilidades socioemocionales, desde la perspectiva planteada esto se puede lograr usando en todo el trabajo de clase la retroalimentación afectiva.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- [Acaso, María], [FundaciónTelefónicaMX]. (2014, 19 de junio). María Acaso y "La Educación Disruptiva" (Conferencia completa). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=-cbcYxp49Os>
- [Klaric, Jurgën]. (2017, 20 de noviembre). Un crimen llamado Educación. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY>
- [Steelcase]. (2012, 13 de junio). The Third Teacher (Documental complete). [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nYdtGxJfqQk&feature=youtu.be>
- Agustín, J. (1966). *De perfil*. México: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Ahumada Acevedo, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. México: Paidós.
- Arellano, J., & Santoyo, M. (2009). *Investigar con Mapas Conceptuales: Procesos metodológicos*, España: Narcea.
- Arellano, M., Pérez, L., & Galeana, P. (2011). *Evaluación de procesos de aprendizaje en la licenciatura de geografía*. En: 2° Congreso de Investigación en Educación de occidente, Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, Guadalajara, Jalisco.
- Aristóteles, (s.f.). *Ética Nicómaco*. [Versión Proyecto Espartaco]. Recuperado de <http://www.proyectoespartaco.dm.cl>. Fecha de consulta 2 de junio 2018.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J., & López, J.A. (Coords.), *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Recuperado de http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/p_arnaiz.pdf
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2006). *Nota Política: Un sexenio de oportunidad educativa*. Recuperado de https://lucentum.ua.es/public/journals/7/Citas_referencias_APA_Lucentum.pdf
- Basave, J. (Coord). (2002). *Globalización y alternativas incluyentes para el Siglo XXI*. México: Colección Jesús Silva, UNAM-IIE.
- Bauman, Z. (2002). *La globalización: consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2003). *Liquid love: on the fragility of human bonds*. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=-WwcTrULFt4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Bauman, Z. (2004). *Liquid Modernity*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Berkowitz, W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. 8. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie08a03.htm>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Laia.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2008). *Los herederos, los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Cannon Design (s. d.). *Arquitectura educativa para mejorar aprendizajes, Michigan Chicago*. Recuperado de <http://thethirdteacherplus.com/>
- Castillo, Arredondo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. España: Pearson.
- Cerda, Gutiérrez, H. (2013). *La nueva evaluación educativa*. México: NEISA.
- Chehaybar, E. (1982). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: Plaza y Valdés-CESU-UNAM.
- Ciompi, L. (2007). Sentimientos, afectos y lógica afectiva. Su lugar en nuestra comprensión del otro y del mundo. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, Sección Salud Mental y cultura, Madrid*. vol. XXVII, fascículo 2, núm. 100, pp. 425-443. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265019653013>.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Graó.
- Conde, S. (2004). *Educar para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*. México: Instituto Federal Electoral.
- Conde, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Cal y Arena.

- Consejo académico del Bachillerato-Universidad Nacional Autónoma de México. (2001). *Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el bachillerato*. Recuperado de http://www.cab.unam.mx/nucleo_con/nucleoa.html.
- Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica-Secretaría de Educación Pública. (2004). *Estructura de Educación Media Superior Tecnológica*. México: Reforma Curricular de la Educación Media Superior Tecnológica.
- Damasio, A. (2011). *En busca de Spinoza*. Barcelona, España: Paidós.
- Daniel, P. (2008). Daniel Pennac. Las lecciones de un aclamado profesor...que fue el peor de los alumnos. [Actualización de Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/PlayGroundDO/videos/887368464793050/>
- De Spinoza, B. (2009). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España: Trotta.
- Definición ABC. (2015). *Reticencia*. Recuperado de <http://www.definicionabc.com/general/reticencia.php>
- Díaz, Barriga, A. (2009). *El docente y los programas escolares*. México: ISUE – UNAM.
- Díaz, Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Gill.
- Díaz, Barriga, F., & Hernández, Rojas, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Duran de Huerta, M., & Garcilazo, E. (2015). *Problemas sociales, económicos y políticos de México*. México: Santillana.
- Duran, Amavizca, N. D. (Coord.). (2012). *La didáctica es humanista*. México: UNAM-IISUE.
- Equipo Cuidem-nos (2011). *El Bienestar del Docente*. Barcelona, España: Graó.
- Escuela Nacional Preparatoria. (s. f.). *Reglamento de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/acercaenp/reglamento.pdf>
- Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México. (s. d.). Recuperado de <http://www.aapaunam.mx/assets/estatuto-del-personal-academico-de-la-unam2.pdf>
- Fericgla, J. M. (s. f.). *Cultura y emociones. Manifiesto por una antropología de las emociones (1)*. Barcelona: Fundamentos de Antropología. Recuperado de

http://www.concienciasinfronteras.com/PAGINAS/CONCIENCIA/Fericgla_emociones.html.

- Flores, Leyva, J. (2014). *La educación humanista en el bachillerato: Estrategias didácticas aplicadas a la enseñanza actual de las Ciencias Sociales en la Escuela Nacional Preparatoria* (Tesis de Maestría). México: FCPyS-UNAM.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2011). *La adolescencia: Una época de oportunidades*. Nueva York, Estados Unidos: UNICEF.
- Gallo, G. (2013). *El Líder: Visión, Misión y Acción*. México: Editores Culturales Internacionales.
- Gambarotta, E. (2014). Discusiones epistemológicas acerca de la reflexividad en la sociología. Adorno, Bourdieu y una propuesta con base en la teoría crítica reflexiva. *ACTA SOCIOLOGICA*, NÚM. 64, pp. 9-34. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/50659>
- García, C. (s. d.). *Cocinando aprendizajes*. Recuperado de <http://www.cocinandoaprendizajes.org>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gatto, J. T. (2007). *Underground History of American Education*, USA. Recuperado de https://archive.org/details/TheUndergroundHistoryOfAmericanEducation_758
- Gee, J. P., Hull, G., & Colin, L. (2002). Alineamientos: la educación y el neocapitalismo en: *El nuevo orden laboral Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Pomares. Recuperado de <https://edicionesmagina.com/appl/botiga/fitx.php?codi=1446&lang=es>
- Giddens, A. (1999). *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Gil, Álvarez, R. E. (2011). *La escuela como institución socializadora*. Recuperado de <http://cisolog.com/sociologia/la-escuela-como-institucion-socializadora/>
- Goleman, D. (2010). *La inteligencia emocional*. México D.F.: Sello Javier Vergara Editor.
- González, C. (2011). *23 maestros de corazón*. España: Mandala Ediciones.
- González, Casanova, P. (1953). El problema del método en la Reforma de la Enseñanza, en: *Separata del Boletín de la Asociación Nacional de Universidades*. Vol. 2., N° 2. México.

- Gutiérrez, G. (2005). Conatus y necesidades en la Ética de Baruch Spinoza. Venezuela. *Revista Ágora–Trujillo*, Año 8, Núm. 16, pp.103-144. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17628/2/articulo4.pdf
- Heard, G., & McDonough, J. (2009). A Place for Wonder: Reading and writing nonfiction in the Primary Grades. *Stenhouse Publishers*, 261-265.
- Hesse, Hermann, *Demian*, (1985). Editores Mexicanos Unidos, 6a Edición, México.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires, edit. Critica.
- Ianni, O. (1999). *La era del globalismo*. México: siglo XXI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2005). *PISA para docentes. La evaluación como oportunidad de aprendizaje*. Recuperado de http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/archivos/pisa_docentes.pdf
- Jackson, G. (1997). *Civilización y Barbarie en la Europa del siglo XX*. España: Editorial Planeta.
- Jiménez, M., & Terán, F. (2014). *Un maestro singular*. México: Tanteo Ediciones.
- Lawn, M., & Ozga, J. (2004). El trabajador de la enseñanza. Una revaloración del profesorado. *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo de enseñanza*. Ediciones Pomares. Col. Educación y Conocimiento. Barcelona. pp 19 – 45.
- López, A. (2013). *La evaluación como herramienta para el aprendizaje. Conceptos, estrategias y recomendaciones*. México: Nueva Editorial Iztaccíhuatl, S.A. de C.V.
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales II*. Chile: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N., & De Georgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara y Universidad Iberoamericana.
- Marina, J. A. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. España: Ariel.
- Marina, J. A. (2016). *El laberinto sentimental*. Barcelona, España: Anagrama.
- Marina, J. A. (2017). *El talento de los adolescentes*. España: Ariel.
- Marina, J. A., & López, P. M. (2002). *Diccionario de los Sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez, M. E. (1997). El papel de la educación en el pensamiento económico. *Revista de la Facultad de Economía de la BUAP*. año 1, números 3 y 4, septiembre - diciembre de 1996 Enero–Abril de 1997. pp. 107-133

- Martínez, M., & Vasco, C. (2011). Sentimientos: encuentro entre la neurobiología y la ética según Antonio Damasio. *Revista Colombiana de Bioética*. Vol. 6 No 2 - diciembre de 2011, pp. 181- 194. Universidad El Bosque.
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Morín, E. (1974). *El paradigma perdido. Ensayo de bioantropología*. Barcelona, España: Kairós.
- Mujica, R. M. (2002). La metodología de la educación en Derechos Humanos. *Instituto Interamericano de Derechos Humanos*. Costa Rica: San José. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf
- OECD (2014). *Resultados de PISA 2012 en Foco*. Recuperado de https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf.
- OECD (2015). OECD Economic Surveys: Mexico 2015. *OECD Publishing*. http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-mex-2015-en.
- OECD (2017). OECD Economic Surveys: Mexico 2017. *OECD Publishing*. http://dx.doi.org/10.1787/eco_surveys-mex-2017-en.
- OECD (s. f.). *Pisa en Español*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>.
- Ogle, D. M. (1986). K W L: A Teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*. Vol. 39, No. 6, pp. 564- 570. International Reading Association. Recuperado en <https://www.jstor.org/stable/i20199144>
- Ojeda, M., & Gracia, M. (2008). *El modelo educativo de la mundialización. Un enfoque internacionalista* (Tesis doctoral). México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- Orellana, R., Barriga, O., Henríquez, G., & Palacios, J. (2015). Predictores asociados con variaciones en prestigio ocupacional entre estudiantes universitarios en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*. 77, núm. 4, Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Sociales, México, D.F. pp. 555-580. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032015000400555
- Organización de las Naciones Unidas (s. d.). Recuperado de <http://www.un.org/>
- Padilla, Penilla, A. (2007). *Juventud libre: Fuerza del cambio*. México: IPN.
- Penagos, J. C. (2015). *Creatividad. La síntesis de integración humana*. Recuperado de <http://inteligenciacreatividad.com/ensayos/creatividad-sintesis/index.html>.

- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Recuperado de [https://www.aulalibre.es/IMG/pdf Libro.Mal de escuela.Daniel Pennac.pdf](https://www.aulalibre.es/IMG/pdf_Libro.Mal_de_escuela.Daniel_Pennac.pdf)
- Pérez, Aguirre, L. (1999). Los valores democráticos en la educación y la transformación social, Instituto Interamericano de Derechos Humanos. *XVII Curso Interdisciplinario en Derechos Humanos*, Costa Rica: San José. Recuperado de http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre_los_valores_de_mocraticos_educ.pdf
- Pérez, Gándara, B. (2014). *Metodología de la evaluación educativa*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (n. d.). Recuperado de <http://pnd.gob.mx/>.
- Plataforma Educación Alternativa en Red (REEVO) (s. d.). Recuperado de <https://red.reevo.org/>
- Portal de la Escuela Nacional Preparatoria (s. f.). Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/>.
- Programa de Revisión, Análisis y Actualización de planes y programas. (2001). Revisión y Análisis del Currículo. *Evaluación del Currículo del Bachillerato*, (1), 30 – 98.
- Quesada, R. (2001). *Cómo planear la enseñanza estratégica*. México: Limusa, Noriega Editores.
- Quintero, R., & Lucero, C. (2017). Ciento cincuenta años de “Amor, Orden y Progreso”: el lema de la Escuela Nacional Preparatoria. *Revistas Jurídicas*. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11690/13531>
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22,º ed.) Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Red de Educación Alternativa (2012). *La educación prohibida*. Recuperado de <http://educacionprohibida.com>.
- Rosaldo, R. (1989). “La ira de un cazador de cabezas” en *Cultura y verdad*. México: Grijalbo/CONACULTA.
- Rosseau, J. (2004). *El contrato social*. México: Porrúa.
- Sánchez, Serrano, R. (2013). La Observación Participante como escenario y configuración de la diversidad de significados. En Tarrés, M. L. (Coord.). *Observar*,

escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México- FLACSO (pp. 93-123).

- Secretaría de Educación Pública – Subsecretaría de Educación Media Superior (2008). Ejes de la Reforma Integral de la EMS. *Reforma integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional del bachillerato en un marco de diversidad*, 47 – 97.
- Secretaria de Educación Pública (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf
- Secretaria de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (s.f.). *Infografías del perfil de egreso en educación Media superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12314/6/images/perfil_egreso_EMS.pdf.
- Secretaria de Educación Pública-Subsecretaría de Educación Media Superior (s.f.). *Infografías del perfil de egreso en educación Media superior*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/ems_perfil_de_egreso.pdf
- Soto, J. A., & Bernardini, A. (1984). *La educación actual en sus fuentes filosóficas*. Costa Rica: EUNED.
- Suárez, Zozaya, M. H. (1993). Equidad en una sociedad desigual. Reto de la modernización educativa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y sociales*, división de estudios de Posgrado, FCPyS-UNAM. Año XXXVIII, Quinta Época, octubre-diciembre de 1993, No. 154. México.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2014). *Programa Construye-t*. Recuperado de <http://www.construyet.org.mx/resources/DocumentoConstruyeT.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior (s. f.). *Educación Media Superior: Perfil de Egreso*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12482/1/images/tabla_perfil_egreso.pdf
- The Ron Clark Academy (s. d.). Recuperado de <http://www.ronclarkacademy.com/>

- Tobón, S. (2015). *El currículo por competencias desde la socio-formación*. México: Limusa.
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Recuperado de <http://files.ctezona141.webnode.mx/200000004-8ed038fca3/secuencias-didacticastobon-120521222400-phpapp02.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2000). *Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2005). *Educación para todos. El impacto de la calidad*. Disponible en http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- Universidad Esan del Perú (s. f.). *Competencias Laborales: Diferencias entre habilidades blandas y duras*. Recuperado de <https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2015/06/competencias-laborales-diferencias-entre-habilidades-blandas-duras/>
- Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional Preparatoria (2000). Revisión y análisis del currículo. *Evaluación del Bachillerato*, 30-98.
- Weiss, E. (1992). La gestión pedagógica de los planteles escolares desde las perspectivas burocrática y sistémica: ejemplos de la gestión pedagógica en los planteles de la Educación Media Superior. *La gestión pedagógica en la escuela*, (1) 225 – 239. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000091936>
- Weiss, E. (Coord.). (2012). Jóvenes y bachillerato. México: Anuiés.
- Woolf, V. (2003). *La señora Dallowey*. Argentina: Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/88583.pdf>
- Zauchner-Studnicka, S. A. (2017). A Model for Reverse- Mentoring in Education, World Academy of Science, Engineering and Technology. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*. Vol:11, No:3. Recuperado de <http://waset.org/publications/10006506/a-model-for-reverse-mentoring-in-education>
- Zorrilla, Alcalá, J. F. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, XXXIV, 70-83. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959007>

ANEXOS

- Anexo 1
Cuadro Comparativo de las intervenciones docentes
- Anexo 2
Preguntas abiertas hechas a los alumnos sobre afectividad
- Anexo 3
Cuestionarios aplicados a alumnos y profesores
- Anexo 4
Relación de conceptos de la investigación con las preguntas en los cuestionarios
- Anexo 5
Cuestionario sociodemográfico
- Anexo 6
Elementos considerados para la Evaluación de la actividad: fotografía social.
- Anexo 7
Evaluación de contenidos (Indagación entre practicas)
- Anexo 8
Texto de reflexión (Diagnóstico Unidad 4)
- Anexo 9
Instrumentos de recopilación de información utilizados, número de participantes y momentos de aplicación.

ANEXO 1

CUADRO COMPARATIVO DE LAS INTERVENCIONES DOCENTES

PRÁCTICAS DOCENTES REALIZADAS EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA PLANTEL 5 "JOSÉ VASCONCELOS" GRUPOS DE 6° AÑO TURNO MATUTINO, BAJO LA TUTORIA DE LA PROFESORA SONIA ELIA BENITEZ MONTOYA						
OBJETIVO GENERAL TESIS		Desarrollar estrategias didácticas sustentadas en la retroalimentación afectiva, que permitan generar aulas socio-afectivas para fomentar la creatividad y vencer las reticencias de alumnos de bachillerato en clases de Ciencias Sociales.				
# DE PRACTICA DOCENTE	PD1 (8 sesiones de 50 mins en 2 grupos)		PD2 (8 sesiones de 50 mins)		PD3 (14 sesiones de 50 mins)	
	Grupo 1 Introducción a las Ciencias Sociales y Económicas	Grupo 2 Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México	Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México 33 alumnos en lista			
OBJETIVO DE LA PRACTICA	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar actividades aplicables a diversas temáticas de Ciencias Sociales, que favorezcan la retroalimentación afectiva, realizables en menos de 50 minutos. Indagar la percepción de los alumnos sobre el entorno escolar. 		<ul style="list-style-type: none"> Retomar las actividades sobresalientes, incorporando otras que respondan a los comentarios de los alumnos, para fortalecer la retroalimentación afectiva y mejorar la estrategia didáctica. Precisar los instrumentos de indagación sobre el entorno escolar y las afectividades en el aula. 		<ul style="list-style-type: none"> Enlazar los aprendizajes y las actividades de la intervención precedente, aplicando instrumentos de evaluación e incorporando ejercicios sustentados en la retroalimentación afectiva, aplicables a nuevos contenidos temático Aplicar a alumnos y docentes los instrumentos definitivos de indagación sobre afectividades en el aula. 	
CONTENIDO TEMÁTICO	CUARTA UNIDAD (Agregado por el profesor titular): Diversas disciplinas de las Ciencias Sociales		Tercera Unidad: El Sistema Político de México.		Unidad 3 Sistema Político en México y, Unidad 4 Estructura Social de México	
			CONTENIDO OFICIAL/PROFESOR TITULAR	ESTRUCTURA TEMÁTICA PROPUESTA	CONTENIDO OFICIAL/PROFESOR TITULAR	ESTRUCTURA TEMÁTICA PROPUESTA
	TEMA: Ciencias de la Comunicación		<ul style="list-style-type: none"> Conceptos y generalidades de Sociología, economía política y/o ciencia política. Diferencia entre el desarrollo y crecimiento. El desarrollo sustentable o sostenido. El subdesarrollo. Breve visión de los problemas socioeconómicos y políticos contemporáneos del país. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de los principales conceptos de Sociología, Ciencia Política y Economía. La Sociología, la Economía y la Ciencia Política como disciplinas que explican la realidad social. Introducción a la realidad nacional y sus problemáticas abordadas desde la sociología, ciencia política y la economía. La realidad nacional a través de imágenes y conceptos. Breve introducción a los derechos humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> Antecedentes de la conquista a la revolución Del caudillismo al presidencialismo Origen de los partidos políticos Sistema de partidos Una oposición en serio (alternancia política en el poder) ¿Ya es democrático el Estado Mexicano? 	<ul style="list-style-type: none"> Formas de Gobierno y Sistemas políticos Estructuras de los Sistemas Políticos Sistema Político Mexicano, actores y partidos políticos Sistema de Partidos Políticos Partidos Políticos en México Sistema Político-electoral
	SUBTEMAS: El proceso de comunicación: Modelos, Medios masivos de comunicación: Prensa, radio, televisión y medios digitales y, Responsabilidad e impacto social de la información en los mass media.					
		<ul style="list-style-type: none"> La educación (recuento histórico e impacto social) La comunicación (Desarrollo e influencia de los medios de comunicación) La sociedad (migración) Patología social (Problemas de género, narcotráfico, violencia, discriminación) 	<ul style="list-style-type: none"> Territorio y sociedad mexicana Educación e introducción medios masivos de comunicación Medios masivos de comunicación Problemas sociales y Derechos humanos Evaluación 			

CUADRO COMPARATIVO DE LAS INTERVENCIONES DOCENTES (Continuación 2-3)

# DE PRACTICA DOCENTE	PD1 (8 sesiones de 50 mins en 2 grupos)	PD2 (8 sesiones de 50 mins)	PD3 (14 sesiones de 50 mins)
ACTIVIDADES REALIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva de esquemas • Lección magistral • Escudos identitarios • Propuestas utópicas (periódico y partido político) 	<ul style="list-style-type: none"> • Lotería de Conceptos (Teórico-conceptual) • Definición disciplinas sociales por equipo (uso del libro) • Encuadre trabajo final • Exposición fotografías sociales • Elaboración de la mano del talento 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción colectiva de esquemas • Elaboración de escudos identitarios • Conformación de partidos políticos utópicos • Rompecabezas y línea del tiempo • Elaboración de reflexión: relación entre mano del talento y escudo identitarios (con preguntas guía) • Ruleta de evaluación
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico a partir de construcción colectiva de esquemas • Preguntas finales de evaluación de contenidos • Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificador con la respuesta a la pregunta del día. • Exposición de fotografías y entrega de trabajo con todos los requerimientos acordados. • Descripción cualitativa de lo aprendido. • Autoevaluación del desempeño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre test y post test (U3) • Diagnóstico a partir de construcción colectiva de esquemas • Indagación de conocimientos previos y expectativas • Texto de reflexión o pre test (U4) • Cuestionarios Final ¿Cómo fue su experiencia con las actividades?, ¿Qué aprendí en esta unidad? • Reflexión final • Autoevaluación.
INSTRUMENTOS DE RECOPIACIÓN DE INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas (4 elementos: escuela, tarea, maestros y examen) percepción entorno educativo • Cuestionario Socio-demográfico-cultural • Preguntas emociones o afectividades al finalizar las actividades y la clase • Evaluación docente • Descripciones etnográficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas percepción entorno educativo • Cuestionario Socio-demográfico-cultural • Preguntas emociones o afectividades al finalizar las actividades y la clase • Identificadores con preguntas al reverso, asistencia e impresiones por clase. • Evaluación docente • Descripciones etnográficas 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación cuestionario afectividades en el aula (2 versiones: docentes y alumnos) • Instrumento de evaluación de todas las actividades de la secuencia didáctica • Evaluación al docente practicante • Descripciones etnográficas
SÍNTESIS DE RESULTADOS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se logró confirmar la hipótesis de que a través de las actividades seleccionadas se podían abordar temáticas diferentes, en poco tiempo y considerando la parte afectiva ▪ La construcción colectiva de esquemas, resultó muy oportuna para una evaluación diagnóstica al contemplar aspectos cognoscitivos, procedimentales y actitudinales. ▪ Se recopilo información cualitativa para conocer la percepción de los estudiantes sobre el entorno educativo que contribuirá a la elaboración de instrumentos de recopilación precisos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La práctica se realizó desde la primera Unidad temática, recién iniciaba el ciclo escolar, permitiendo conocer al grupo en los primeros pasos de integración, y posibilitando planear una secuencia didáctica en dos momentos diferentes con tres Unidades temáticas. ▪ Con un cuestionario más puntual se indagó información que permitió elaborar un perfil sociodemográfico de este grupo, favoreciendo la empatía docente-alumno. ▪ Los identificadores que mostraban el nombre de cada alumno permitieron un vínculo más afable y una atención más personalizada de inquietudes y retroalimentación en las respuestas que escribían al reverso. ▪ Las observaciones y comentarios tras la evaluación de la intervención mostraron la necesidad de replantear el título de tesis y construir instrumentos de medición para conocer el impacto de las afectividades en el aula desde los alumnos y desde los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Las actividades seleccionadas dieron continuidad a lo que se realizó en la pasada intervención y, además, se incorporaron otras actividades que permitieron abarcar el extenso contenido temático en pocas sesiones; todas ellas sustentadas en la retroalimentación afectiva. ▪ Las actividades incluidas en la secuencia didáctica se complementaban entre sí, con el objetivo de que el alumno al concluir la intervención realizara una reflexión en donde recopiló sus talentos y con base en ellos propuso soluciones viables frente a una problemática social, económica o política, nacional o de su entorno; y con esto no sólo se fomentó la creatividad, sino que también se contribuyó al proyecto ético de vida de cada alumno. ▪ Las actividades más relevantes y que dan sustento a la propuesta didáctica que conforma la tesis corresponden a una reflexión donde el alumno enlazan la llamada mano del talento y el escudo identitario, concretando una propuesta para resolver una problemática social.

CUADRO COMPARATIVO DE LAS INTERVENCIONES DOCENTES (Continuación 3-3)

# DE PRACTICA DOCENTE	PD1 (8 sesiones de 50 mins en 2 grupos)	PD2 (8 sesiones de 50 mins)	PD3 (14 sesiones de 50 mins)
ASPECTOS CONSIDERADOS EN LA SIGUIENTE INTERVENCIÓN	<p>De acuerdo con la opinión de los alumnos fue una estrategia eficiente, aunque en los resultados no lograron reflejar la comprensión del tema al 100%, por ello, se retoman de los alumnos las siguientes sugerencias:</p> <p>Realizar con mayor detalle una recapitulación al inicio y al cierre con los puntos más relevantes de lo visto en cada clase, Aplicar menos cuestionarios por clase, Usar material reciclable o reutilizable, Considerar brindar mayor tiempo para las actividades en clase, seleccionando aquellas que permitan abarcar mayor contenido temático y, No moverme exageradamente por toda el aula.</p> <p>Tras una autoevaluación, también se consideran los siguientes puntos a mejorar: Evitar las lecciones magistrales, Las actividades no se consideraron para la evaluación final, comentarlo con el profesor titular, Explicar brevemente qué es un mapa conceptual y cómo hacerlo, Es necesario construir instrumentos para recabar información de los docentes, y se observa que se puede realizar primero la actividad de mano del talento para ligarla posteriormente a un escudo identitario y elaborar una reflexión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Prestar mayor atención a realizar un encuadre al inicio de cada unidad temática y comentar el objetivo al iniciar cada clase, además de un cierre puntual al término. - Se observa las ventajas que traería aplicar un cuestionario de conocimientos previos y expectativas por cada alumno, para contrastarlo posteriormente con su descripción de lo que aprendieron y su autoevaluación. - Será de mucha utilidad continuar con el uso de identificadores. 	<p>Al concluir las tres intervenciones destaca lo siguiente:</p> <p>La relevancia del papel del docente frente a grupo para favorecer el aula como espacio socio-afectivo a través de estrategias de retroalimentación afectiva, y cuya utilidad se aumenta si éstas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicables a contenidos de diferentes Unidades temáticas - Realizables en menos de 50 minutos - Para grupos numerosos - Centradas en la emotividad - Fomentan el aspecto creativo-afectivo y la construcción de Proyectos éticos de vida

}

Fuentes de información para las intervenciones docentes en el marco de la asignatura de Problemas Sociales, Políticos y Económicos de México

Contenido temático:

- Arnoletto, E.J. (2007). *Glosario de Conceptos Políticos Usuales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/dices/listado.php?dic=3>
- Bandala, Fonseca, O. (2012). *Sistema Político Mexicano*. México: Red Tercer Milenio.
- De los Campos, H. (s. f.). *Diccionario de Sociología*. Recuperado de <http://ciberconta.unizar.es/leccion/sociodic>
- Duran de Huerta, M., & Garcilazo, E. (2015). *Problemas sociales, económicos y políticos de México*. México: Santillana.
- Sabino, C. (s. f.). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Recuperado de <http://www.eumed.net/coursecon/dic/dic-cs.htm>.

Estrategias didácticas:

- Azpeitia, P., Galaradi, O., & Arguilea, C. (s. f.). *24 Dinámicas grupales para trabajar con adolescentes*. España: Gazte Forum -Hezizerb.
- Chehaybar, E. (1982). *Técnicas para el aprendizaje grupal*. México: Plaza y Valdés-CESU-UNAM.
- De los Campos, H. (s. f.). *Diccionario de Sociología*. Recuperado de <http://ciberconta.unizar.es/leccion/sociodic>
- Díaz, Barriga, A. F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, Capítulo 1*. México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Díaz, Barriga, A. (s. f.). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluación/Factores%20de%20Evaluación/Práctica%20Profesional/Guía-secuencias-didacticas_Angel%20Díaz.pdf
- García, C. (s. d.). *Cocinando aprendizajes*. Canal virtual. Recuperado de <http://www.cocinandoaprendizajes.org>
- González, J., & Muñoz, L. (Coords.). (2010). *Paquete para la evaluación del curso-taller Ciencias Políticas y Sociales I y II*. México: UNAM-CCH.
- Sabino, C. (s. f.). *Diccionario de Economía y Finanzas*. Recuperado de <http://www.eumed.net/coursecon/dic/dic-cs.htm>

ANEXO 2

Primer cuestionario de acercamiento de la afectividad en el aula

OPINIÓN DE LOS ALUMNOS SOBRE SU ENTORNO ESCOLAR Y AFECTIVIDAD EN EL AULA

Fecha_____

NOMBRE:

Por favor responde las siguientes preguntas de acuerdo a tu experiencia en la preparatoria.

- ¿Qué esperas al asistir a la escuela?

- ¿Cómo sería una clase ideal para ti?

- ¿Cuáles son las características que debe tener un profesor para motivar tu aprendizaje?

- ¿Cómo sería una escuela ideal para ti?

- ¿Consideras que las emociones pueden afectar tu aprendizaje? ¿Por qué?

OPINIÓN ALUMNOS DE BACHILLERATO SOBRE EL ENTORNO EDUCATIVO

Hola, me gustaría conocer tu opinión sobre el entorno educativo. Por ello, te agradezco responder a lo siguiente:

I. DATOS GENERALES

1.1 **Sexo** Femenino _____

1.2 **Edad:** _____

Masculino _____

II.- OPINIÓN SOBRE SER ESTUDIANTE

2.1 ¿Cuál es tu principal motivación para asistir a la escuela?

Por favor, marca la opción que describa tu principal motivo.

a) Mi familia/ es un deber	
b) Reunirme con mis amigos	
c) Superarme profesionalmente	
d) Aprender	
e) Prepararme para el trabajo	

Otro (especifica) _____

2.2 ¿Qué actitud predomina en ti cuando vienes a la escuela?

Por favor, marca una opción.

a) Entusiasmo/ Alegría	
b) Cansancio	
c) Aburrimiento	
d) Interés/ Curiosidad	
e) Indiferencia	

Otro (especifica) _____

2.3 ¿Qué elementos necesitarías para asistir con mayor entusiasmo a tus clases?

Por favor selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Entrar más tarde	
a) Aulas más espaciosas	
b) Uso de materiales didácticos	
c) Salones equipados con equipo audiovisual	
d) Maestros más dinámicos	

Otro (especifica) _____

2.4 ¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentas como alumno de bachillerato?

Si eliges más de una enumera por importancia.

a) Maestros exigentes	
b) Horarios pesados	
c) Compañeros conflictivos	
d) Muchas materias por año	
e) Violencia en el plantel y los alrededores	

Otro (especifica) _____

III.- OPINIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO

3.1 ¿Cuál es el espacio que más te gusta del plantel?

Si eliges más de una enumera por importancia.

a) Las áreas verdes	
b) Canchas de fútbol	
c) Alberca	
d) Cafetería	
e) Biblioteca	

Otro (s) (especifica) _____

3.2 ¿Qué cosas del plantel habría que modificar para que te sintieras más cómodo?

Si eliges más de una enumera por importancia.

a) Cafetería	
b) Biblioteca	
c) Salones	
d) Espacios deportivos	
e) Reglamento	

Otro (especifica) _____

OPINIÓN PROFESORES DE BACHILLERATO SOBRE EL ENTORNO EDUCATIVO

Muy buen día estimado(a) profesor (a), soy alumna de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS Ciencias Sociales), parte de mi proyecto de tesis se concentra en rescatar la percepción de los docentes de bachillerato acerca del entorno educativo. Por ello, me sería de mucha utilidad conocer tu opinión. Te agradezco responder a lo siguiente:

I. DATOS GENERALES

1.1 **Sexo** Femenino _____

Masculino _____

1.2 **Edad:** _____

1.3 **Formación:** _____
(Grado académico y disciplina)

II.- OPINIÓN SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE

2.1 ¿Qué te motivó a ser docente?

Por favor, marca la opción que describa tu principal motivo.

a) Fue una oferta de trabajo	
b) Siempre quise dar clases	
c) Me inspiró algún profesor durante mi formación académica	
d) Es la profesión familiar	
e) Me interesa mucho la educación	

Otro (especifique) _____

2.3 ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta un profesor de bachillerato? Por favor

selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Escasa oferta de cursos de actualización/ temas poco atractivos	
a) Infraestructura insuficiente	
b) Inadecuado material didáctico	
c) Alumnos desmotivados/conflictivos	
d) Salario inadecuado	

Otro (especifique) _____

III.- OPINIÓN SOBRE EL ALUMNADO

3.1 ¿Qué elementos consideras que caracterizan a los alumnos que actualmente cursan algún grado del bachillerato? Por favor selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Motivados	
b) Desinteresados	
c) Autónomos	
d) Proactivos	
e) Renuentes	

Otro (s) (especifique) _____

2.2 ¿Cuál ha sido la experiencia más agradable que has tenido como profesor de bachillerato?

Por favor, marca una opción.

a) Actualización profesional	
b) Agradecimiento de los alumnos	
c) Actualización académica	
d) Convivencia entre pares	
e) Desarrollo personal	

Otro (especifique) _____

2.4 ¿Cuál ha sido la experiencia más desagradable que has tenido como profesor de bachillerato? Si eliges más de una enumera por importancia.

de una enumera por importancia.

a) Desinterés de los alumnos	
b) Presenciar violencia en el plantel	
c) Instalaciones del plantel deterioradas	
d) Problemas administrativos	
e) Diferencias entre pares	

Otro (especifique) _____

3.2 ¿Cómo profesor de bachillerato, que esperas de tus grupos al iniciar un nuevo curso? Por favor selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Que a los alumnos les agrade la materia	
b) Ver a los alumnos motivados	
c) Que los alumnos tengan ganas de aprender	
d) Puntualidad	
e) Participación en clase	

Otro (especifique) _____

3.3 ¿Qué características de un grupo dificultan el desarrollo óptimo de una clase? Por favor selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Impuntualidad	
b) Desmotivación	
c) Rivalidad entre los alumnos	
d) Participación en clase	
e) Dispersión	

Otro(s) (especifique) _____

3.4 Si pudieras elegir, ¿Qué características deberían predominar en los alumnos que asisten a tus clases para que te sintieras cómodo? Por favor selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Participativos	
b) Alumnos tranquilos	
c) Callados	
d) Que les agrada trabajar en equipo	
e) Ordenados	
f) Puntuales	

Otro (s) (especifique) _____

IV.- AFECTIVIDAD EN EL AULA

4.1 ¿Consideras que los afectos o emociones en el aula son importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué?

4.2 ¿Cómo pueden los profesores contribuir al bienestar socio-emocional del alumno?

4.3.- ¿Para tus clases implementas alguna estrategia en donde el grupo se integre?

No _____ Si _____ ¿Cuál (es)?

4.4.- En alguna de tus clases desarrollas actividades para el autoconocimiento de los alumnos?

No _____ Si _____ ¿Cuál (es)?

4.5 ¿Qué estrategias utilizas para la motivación de los alumnos durante el ciclo escolar?

4.6 Como profesor, al iniciar una clase ¿cuál es tu principal miedo?

3.3 Al entrar, ¿qué te transmiten los salones de clase? Por favor selecciona y enumera todos los seleccionados.

a) Cansancio	
b) Desmotivación	
c) Entusiasmo	
d) Curiosidad	
e) Dispersión	

Otro(s) (especifica) _____

IV- OPINIÓN SOBRE LOS PROFESORES

4.1 ¿Cuándo tus maestros entran al salón cual es la sensación general que se percibe en el grupo?

a) Motivación	
b) Desinterés	
c) Respeto	
d) Tranquilidad	
e) Molestia	

Otro (s) (especifica) _____

4.2 ¿Consideras que tus profesores se preocupan porque aprendas?

a) Siempre	
b) La mayoría de las veces	
c) Sólo en algunas ocasiones	
d) Pocas veces	
e) Nunca	

Otro (s) (especifica) _____

4.3 ¿Has sentido que alguno de tus profesores llega estresado a clase? No _____ SI _____

¿Cómo lo notaste?

a) Mal humor durante la clase	
b) Aplicó un examen sorpresa	
c) Se veía triste	
d) Suspendió la clase	
e) Nervioso	

Otro (especifica) _____

4.4 ¿Con cuál de tus profesores te identificas y por qué?

V.- PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

5.1 ¿Qué es lo que más te gusta de una clase? Si eliges más de una enumera por importancia.

a) Trabajo en equipo	
b) Los temas que se revisan	
c) Resolver ejercicios individuales	
d) Que complemento lo visto en otras clases	
e) Debate grupal	

Otro(s) (especifica) _____

5.2 ¿Qué actividades consideras que te ayudan a aprender mejor? Si eliges más de una enumera por importancia.

a) Mapas conceptuales	
b) Exposiciones	
c) Debates en equipo/grupales	
d) Resolver cuestionarios	
e) Lecturas	

Otro (s) (especifica) _____

5.3 ¿Consideras que tus profesores reconocen tu esfuerzo en cada clase?

Si _____ No _____

¿Por qué?

VI.- AFECTIVIDAD EN EL AULA

6.1 ¿Hay alguna cuestión que te gustaría tratar con tus maestros y no has podido? ¿De qué tipo?

6.2 ¿Cuáles emociones consideras que disminuyen tu aprendizaje? ¿Por qué?

6.3.- ¿Recuerdas alguna actividad que hayas realizado con algún profesor en donde además de aprender te resultó agradable y te haya permitido conocerte más a ti o a tus compañeros? ¿Cómo fue?

6.4.- ¿Qué características de esas actividades te motivaron y te hicieron participar?

6.5 ¿Cómo consideras que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor?

6.6 Como alumno, ¿cuál es tu principal miedo durante una clase?

ANEXO 4

RELACIÓN CONCEPTOS Y PREGUNTAS DE CUESTIONARIOS DE INDAGACIÓN

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS					
APARTADO Y # DE PREGUNTA	Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?	
I.- DATOS GENERALES	1.1	Sexo	Clasificación	Datos de clasificación	
	1.2	Edad			
II.- AUTO-CONCEPTO DE ESTUDIANTE	**	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué representa para ti ser estudiante? - ¿Cómo sientes que te ven los maestros? - ¿Cómo te sientes en este grupo? - ¿Te gustaría estar en otro grupo? Si respondes que si ¿en cuál y por qué? 	Reticencias del alumno	Conocer el sentir de los alumnos respecto a su rol como estudiantes	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan
	++	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué esperas al asistir a la escuela? - ¿Cómo sería una clase ideal para ti? - ¿Cuáles son las características que debe tener un profesor para motivar tu aprendizaje? - ¿Cómo sería una escuela ideal para ti? - ¿Consideras que las emociones pueden afectar tu aprendizaje? ¿Por qué? 	Reticencias del alumno	Conocer cuál es la expectativa del alumno respecto al entorno educativo	Comparar si la realidad del contexto educativo responde a las expectativas de los estudiante
	2.1	¿Cuál es tu principal motivación para asistir a la escuela?	Reticencias del alumno	Conocer cuál es la expectativa del alumno respecto al entorno educativo	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan
	2.2	¿Qué actitud predomina en ti cuando vienes a la escuela?	Reticencias del alumno	Conocer cuál es la expectativa del alumno respecto al entorno educativo	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

APARTADO Y # DE PREGUNTA	Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?	
	2.3	¿Qué elementos necesitarías para asistir con mayor entusiasmo a tus clases?	Reticencias del alumno	Indagar las necesidades del alumnado para proponer una estrategia didáctica que tome en cuenta esas exigencias	Alinear la estrategia didáctica a estas necesidades expresadas por el alumnado
	2.4	¿Cuáles son los principales obstáculos que enfrentas como estudiante de bachillerato?	Reticencias del alumno	Conocer los elementos que pueden generar frustración en los alumnos e impactar en su aprendizaje elementos las determinan	Reconstruir la percepción y la auto concepción de los estudiantes de bachillerato, para definir si existen reticencias y cuales
III.- PERCEPCIÓN DEL ESPACIO EDUCATIVO	3.1	¿Cuál es el espacio que más te gusta del plantel?	Reticencias del alumno	Averiguar la influencia del espacio físico en el desenvolvimiento de los alumnos	Analizar de que forma el plantel como espacio físico influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje
	3.2	¿Qué cosas del plantel habría que modificar para que te sintieras más cómodo?	Reticencias del alumno	Averiguar la influencia del espacio físico en el desenvolvimiento de los alumnos	Analizar de que forma el plantel como espacio físico influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje
	3.3	¿Qué te transmiten los salones de clase?	Reticencias del alumno	Averiguar la influencia del espacio físico en el desenvolvimiento y aprendizaje de los alumnos	Analizar de que forma el plantel como espacio físico influye en los procesos de enseñanza-aprendizaje
	**	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué piensas cuando te hablan de escuela? - ¿Con que relacionas la palabra maestro? - ¿Qué es lo que sientes cuando te mencionan EXAMEN? ¿Con qué lo relacionas? - ¿Qué es lo que sientes cuando te mencionan TAREA? ¿Con qué lo relacionas? 	Reticencias del alumno	Indagar las primeras impresiones de los estudiantes sobre el entorno educativo	Establecer cuáles son las prenociones con que los alumnos asisten al bachillerato para encontrar las emociones o afectividades que predominan en su trayectoria académica
IV.- PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES DE BACHILLERATO	**	¿Qué opinas de tu maestra (titular) de esta clase?	Docente como promotor creativo-afectivo	Acercarse a la percepción de los alumnos sobre la figura de maestro en la clase de intervención docente	Tener elementos del ambiente áulico con que se inician las practicas frente a grupo para detectar si hay cambios tras aplicar la estrategia didáctica
	4.1	¿Cuándo tus maestros entran al salón cual es la sensación general que se percibe en el grupo?	Docente como promotor creativo-afectivo	Conocer el sentir de los alumnos respecto a la figura de maestro	Reconstruir la percepción de los alumnos hacia la figura de profesor, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

APARTADO Y # DE PREGUNTA	Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?	
	4.2	¿Consideras que tus profesores se preocupan porque aprendas?	Docente como promotor creativo-afectivo	Conocer el sentir de los alumnos respecto a la figura de maestro	Reconstruir la percepción de los alumnos hacia la figura de profesor, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan
	4.3	Has sentido que alguno de tus profesores llega estresado a clase ¿cómo lo notaste?	Docente como promotor creativo-afectivo	Conocer las percepciones afectivas de los alumnos respecto a la figura de maestro	Reconstruir la percepción de los alumnos hacia la figura de profesor, para definir si existen reticencias y cuales elementos las determinan
	4.4	¿Con cuál de tus profesores te identificas y porque?	Docente como promotor creativo-afectivo	Conocer el sentir de los alumnos respecto a la figura de maestro	Reconstruir la percepción de los alumnos hacia la figura de profesor, e identificar cualidades docentes que causan mayor interés
V.- PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE	5.1	¿Qué es lo que más te gusta de una clase?	Retroalimentación afectiva	Indagar sobre los recursos didácticos que generan mayor interés en los alumnos	Alinear la propuesta didáctica con estas necesidades del alumnado
	5.2	¿Qué actividades consideras que te ayudan a aprender mejor?	Retroalimentación afectiva	Indagar sobre los recursos didácticos que generan mayor interés en los alumnos	Alinear la propuesta didáctica con estas necesidades del alumnado
	5.3	¿Consideras que tus profesores reconocen tu esfuerzo en cada clase? ¿Por qué'?	Retroalimentación afectiva	Conocer el sentir de los alumnos respecto a la figura de maestro	Reconstruir la percepción de los alumnos hacia la figura de profesor, e identificar elementos que influyen en la construcción de proyectos de vida
VI. AFECTIVIDAD EN EL AULA	6.1	¿Hay alguna cuestión que te gustaría tratar con tus maestros y no has podido? ¿De qué tipo?	Retroalimentación afectiva	Averiguar qué tipo de comunicación predomina en las aulas de bachillerato	Identificar las necesidades de los alumnos en cuanto al acompañamiento de los docentes en su proceso formativo
	6.2	¿Cuáles emociones consideras que disminuyen tu aprendizaje? ¿Por qué?	Retroalimentación afectiva	Indagar la influencia de los aspectos afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje	Incorporar al análisis los elementos de afectividad mencionados por los alumnos y considerar su impacto en el aprendizaje
	6.3	¿Recuerdas alguna actividad que hayas realizado con algún profesor en donde además de aprender te resulto agradable y te haya permitido conocerte más a ti o a tus compañeros?	Retroalimentación afectiva	Averiguar los antecedentes formativos de los alumnos y el tipo de acercamiento a actividades de socio-afectividad	Proponer actividades que respondan a las necesidades formativas de los alumnos, alineando el contenido temático y su autoconocimiento

CUESTIONARIO PARA ALUMNOS

APARTADO Y # DE PREGUNTA		Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?
	6.4	¿Qué características de esas actividades te motivaron y te hicieron querer participar?	Retroalimentación afectiva	Conocer los elementos de las actividades de socio-afectividad que ya experimentaron los alumnos para rescatar lo que más les interesó	Proponer actividades que respondan a las necesidades formativas de los alumnos, alineando el contenido temático y su autoconocimiento
	6.5	¿Cómo consideras que tus profesores podrían ayudarte a sentirte mejor?	Retroalimentación afectiva	Averiguar que necesitan los alumnos de sus profesores durante esta etapa formativa	Responder a estas exigencias con actividades afines que permitan no sólo el aprendizaje disciplinar sino también contribuyan al proyecto de vida de cada alumno
VII.- PROYECTO ÉTICO DE VIDA	**	– ¿Cuál consideras que es tu mayor cualidad? – ¿Cuál consideras que es tu mayor defecto? – ¿Quieres seguir estudiando? En caso afirmativo, ¿Qué carrera has elegido? – ¿Cuáles son las cosas que te gustaría hacer al concluir tu bachillerato? – ¿Qué es lo mejor que te ha pasado a lo largo de tu estancia en la preparatoria? – ¿Qué es lo peor que te ha pasado en tu estancia en la preparatoria?	Creatividad y Proyecto ético de vida	Conocer la perspectiva a futuro de los estudiantes y su experiencia de vida durante el bachillerato	Proponer actividades que respondan a las necesidades formativas de los alumnos, alineando el contenido temático, su autoconocimiento y el soporte para sus decisiones académicas, personales y laborales futuras
	7.1	¿Cuál es logro más importante que tienes al concluir el bachillerato?	Retroalimentación afectiva/ Proyecto ético de vida	Conocer cuáles son los elementos más significativos del alumno de bachillerato al concluir este nivel formativo	Conocer la perspectiva a futuro de los estudiantes y su experiencia de vida durante el bachillerato para brindarle actividades que le permitan una toma de decisiones más asertiva
	**	¿Cuál ha sido la experiencia más agradable como alumno de bachillerato?	Reticencias del alumno	Conocer la perspectiva a futuro de los estudiantes y su experiencia de vida durante el bachillerato	Aportar al análisis elementos de la experiencia de vida y el impacto de los conocimientos abordados a lo largo de su formación académica
	**	¿Cuál ha sido la experiencia más desagradable como alumno de bachillerato?	Reticencias del alumno	Conocer la perspectiva a futuro de los estudiantes y su experiencia de vida durante el bachillerato	Aportar al análisis elementos de la experiencia de vida y el impacto de los conocimientos abordados a lo largo de su formación académica

** Información recabada en la Práctica Docente II.

++ Información recabada al inicio de la Práctica Docente III.

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

APARTADO Y # DE PREGUNTA	Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?	
I.- DATOS GENERALES	1.1	Sexo	Clasificación	Datos de clasificación	
	1.2	Edad			
	1.3	Formación académica			
II.- OPINIÓN SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE	2.1	¿Qué te motivó a ser docente?	Docente como promotor creativo-afectivo	Las principales motivaciones de los docentes de bachillerato	Interpretar el afecto pedagógico y la vocación docente
	2.2	¿Cuál ha sido la experiencia más agradable que has tenido como profesor de bachillerato?	Docente como promotor creativo-afectivo	Percepciones socio-emocionales de los profesores de bachillerato	Reconstruir el contexto socio-emocional de los docentes
	2.3	¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrenta un profesor de bachillerato?	Docente como promotor creativo-afectivo	Percepciones socio-emocionales de los profesores de bachillerato	Reconstruir el contexto socio-emocional de los docentes
	2.4	¿Cuál ha sido la experiencia más desagradable que has tenido como profesor de bachillerato?	Docente como promotor creativo-afectivo	Percepciones socio-emocionales de los profesores de bachillerato	Reconstruir el contexto socio-emocional de los docentes
III.- OPINIÓN SOBRE EL ALUMNADO	3.1	¿Qué elementos consideras que caracterizan a los alumnos que actualmente cursan algún grado del bachillerato?	Reticencias del alumno	Percepción del docente sobre los alumnos de bachillerato	Obtener la percepción de los docentes sobre los alumnos y compararla con la respuesta de los alumnos

CUESTIONARIO PARA PROFESORES

APARTADO Y # DE PREGUNTA		Pregunta	Concepto con el que se relaciona	Objetivo: ¿Qué deseo obtener?	¿Qué haré con esa información?
	3.2	Si pudieras elegir, ¿Qué características deberían predominar en los alumnos que asisten a tus clases para que te sintieras cómodo?	Reticencias del alumno	Percepción socio-afectiva del docente respecto a los alumnos de bachillerato	Obtener la percepción de los docentes sobre los alumnos y compararla con la respuesta de los alumnos
IV.- AFECTIVIDAD EN EL AULA	4.1	¿Consideras que los afectos o emociones en el aula son importantes para el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Por qué?	Retroalimentación afectiva	Relevancia que le damos los profesores a los aspectos afectivos	Justificar la importancia de la propuesta de estrategias que contemplen la afectividad como innovación pedagógica en bachillerato
	4.2	¿Cómo pueden los profesores contribuir al bienestar socio-emocional del alumno?	Retroalimentación afectiva	Relevancia que le damos los profesores a los aspectos afectivos	Justificar la importancia de la propuesta de estrategias que contemplen la afectividad como innovación pedagógica en bachillerato
	4.4	¿En alguna de tus clases desarrollas actividades para el autoconocimiento de los alumnos?	Retroalimentación afectiva	Conocer si ya existen en la preparatoria profesores de Ciencias sociales que aplique estrategias que contemplen el aprendizaje a través del autoconocimiento y la afectividad	Analizar sus propuestas y comparar con las estrategias planteadas en las practicas docentes
	4.5	¿Qué estrategias utilizas para la motivación de los alumnos durante el ciclo escolar?	Retroalimentación afectiva		

ANEXO 5

NOMBRE:

EDAD:

Correo electrónico:

POR FAVOR RESPONDE A LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- 1. ¿En qué colonia y delegación vives?**
- 2. ¿Con quiénes vives?**
- 3. ¿Cuál es la escuela secundaria donde estudiaste, era pública o privada?**
- 4. ¿Hasta qué grado escolar estudiaron tus padres?**
- 5. ¿Tus padres te apoyan para que estudies?**
- 6. ¿Qué tipo de música te gusta?**
- 7. ¿Qué representa para ti ser estudiante?**
- 8. ¿Cómo sientes que te ven los maestros?**
- 9. ¿Cómo te sientes en este grupo?**
- 10. ¿Te gustaría estar en otro grupo? Si respondes que si ¿en cuál y por qué?**
- 11. ¿Qué opinas de tu maestra (titular) de esta clase?**
- 12. ¿Qué es lo mejor que te ha pasado a lo largo de tu estancia en la preparatoria?**
- 13. ¿Qué es lo peor que te ha pasado en tu estancia en la preparatoria?**
- 14. ¿Quieres seguir estudiando? En caso afirmativo, ¿Qué carrera has elegido?**
- 15. ¿Cuáles son las cosas que te gustaría hacer al concluir tu bachillerato?**
- 16. ¿Cuál consideras que es tu mayor cualidad?**
- 17. ¿Cuál consideras que es tu mayor defecto?**

ANEXO 6

ELEMENTOS DEL TRABAJO A REALIZAR POR EQUIPOS PARA EVALUAR LA PRIMERA UNIDAD DE PROBLEMAS SOCIALES, ECONÓMICOS Y POLÍTICOS DE MÉXICO.

EN EQUIPOS DE MÁXIMO 5 INTEGRANTES ELEGIR UN CONCEPTO DE LOS VISTOS EN CLASE; PUEDE SER DE SOCIOLOGÍA, ECONOMÍA O DE CIENCIA POLÍTICA Y....

- 1) RELACIONARLO CON ALGÚN ACONTECIMIENTO DE LA VIDA COTIDIANA PARA REPRESENTARLO A TRAVÉS DE UNA FOTOGRAFÍA QUE SE PRESENTARÁ EL DÍA LUNES 12 DE SEPTIEMBRE
- 2) PONERSE DE ACUERDO PARA SELECCIONAR EL ESPACIO SOCIAL (LUGAR) DONDE PUEDAN FOTOGRAFIAR ESE ACONTECIMIENTO DE LA VIDA REAL QUE ELIGIERON.
- 3) ORGANIZARSE PARA ASISTIR AL LUGAR Y TOMAR LA FOTOGRAFÍA
- 4) LA FOTOGRAFÍA PUEDE PRESENTARSE A COLOR, BLANCO Y NEGRO, MAGENTA O CUALQUIER OTRA TONALIDAD, EN TAMAÑO CARTA (8.5X 11 PULGADAS) Y EN CUALQUIER TIPO DE PAPEL CON GROSOR CONSIDERABLE.
- 5) LA FOTOGRAFÍA TOMADA POR CADA EQUIPO SE ENTREGARÁ IMPRESA Y ACOMPAÑADA DE LO SIGUIENTE TAMBIÉN EN IMPRESO:

POR EQUIPO:

- EXPLICACIÓN DE LAS RAZONES POR LAS CUALES EL EQUIPO ELIGIÓ ESE CONCEPTO Y COMO LLEGO A LA SELECCIÓN DEL LUGAR PARA TOMAR LA FOTOGRAFIA.
- DESCRIPCIÓN DE LA FOTOGRAFÍA Y SU RELACIÓN CON EL CONCEPTO
- EXPLICACIÓN DE LAS DIFICULTADES QUE VIVIÓ EL EQUIPO PARA REALIZAR EL TRABAJO Y CÓMO LOGRARON RESOLVERLOS
- RESPONDER LO SIGUIENTE: ¿CÓMO VINCULARÍAN ESE CONCEPTO CON ALGÚN PROBLEMA DE LA REALIDAD NACIONAL ACTUAL?

REFLEXIÓN INDIVIDUAL:

- LO QUE MÁS ME GUSTO DE ESTA ACTIVIDAD FUE.....
- LO QUE NO ME GUSTO DE ESTA ACTIVIDAD FUE....

- 6) TODO LO ANTERIOR SE ENTREGARÁ EN IMPRESO EL DÍA LUNES 12 DE SEPTIEMBRE DURANTE LA CLASE Y SE ENVIARÁ POR CORREO ELECTRÓNICO A LA SIGUIENTE DIRECCIÓN nurube@comunidad.unam.mx A MÁS TARDAR EL LUNES A LAS 6:59 AM.
- 7) EL LUNES CADA EQUIPO CONTARÁ CON 5 MINUTOS PARA EXPONER SU TRABAJO FRENTE AL GRUPO, TODOS LOS INTEGRANTES DEBEN PLATICAR UNA PARTE DEL TRABAJO.

ANEXO 7

Evaluación Diagnóstica

Asignatura: Problemas Sociales, económicos y políticos de México.

Grupo: 615

FECHA _____

NOMBRE:

Lee con atención las siguientes preguntas y responde de acuerdo a lo visto en clase.

1.- ¿Cuáles son las tres grandes disciplinas a través de las cuales se analizan los problemas sociales?

2.- De los siguientes conceptos elige 3 y escribe su definición y un ejemplo de cómo lo observamos en la vida cotidiana:

• Ahorro	• Recesión	• Acumulación	• Costo social
• Indicador	• Arancel	• Socialización	• Convertibilidad
• Exclusión social	• Abuso de autoridad	• Legitimidad	• Sindicato
• Acción política	• Balanza de pagos	• Subdesarrollo	• Parentesco
• Bolsa de valores	• Desarrollo económico	• Identidad colectiva	• División del trabajo
• Autogestión	• Estratificación social	• Ciudadanía	• Ideología
• Gasto público	• Bienes	• Insumo	• Comercialización
• Adaptación	• Propiedad	• Electorado	• Clase social
• Burocracia	• Activo	• Rol	• Dominación
• Plusvalía	• Salario	• Nación	• Poder
• Finanzas	• Institución	• Partido Político	

3.- De los periodos presidenciales en México, ¿cuál llamó más tu atención y por qué?

4.- ¿Qué caracterizó a la etapa denominada como “el milagro mexicano”?

5.- ¿Cuál consideras que es el problema social, político o económico más grave en México y por qué?

6.- ¿Que propondrías para solucionar el problema que mencionaste anteriormente?

TEXTO PARA REFLEXIONAR

(anverso)

ANEXO 8

"Los cambios políticos, sociales y económicos del México del fin del siglo XX y principios del XXI son de los que dejarán marca, aunque su naturaleza y profundidad dependerán de decisiones y sucesos que aún están en proceso. Sin embargo, la importancia de estas transformaciones hace suponer que los mexicanos del futuro no serán indiferentes en su juicio sobre lo que hicieron y dejaron de hacer los mexicanos de hoy".

De los cambios sociales destaca el de la población, pues detuvo su crecimiento después de un periodo explosivo y entró en un proceso de envejecimiento. El aumento de la población urbana, después de que por mucho tiempo, gran parte fue rural, lo cual se tradujo en mayor infraestructura y poco tiempo después en la presencia de deterioros ecológicos.

En el campo político, entre 1985 y 2010, México pareció capaz de poner fin pacíficamente a un régimen autoritario que entre otras cosas permitió que durante 71 años un solo partido dominara la vida política nacional y, en más de un sentido, también la económica, social y cultural (...).

En lo económico, México modificó la manera de manejar el mercado interno y dio paso al intercambio con el mercado externo, en particular el estadounidense.

Márquez, Graciela, y Meyer L, *"Del Autoritarismo agotado a la democracia Frágil, 1985-2010"*. P. 747. En Nueva Historia general de México. 2010 El Colegio de México

TEXTO PARA REFLEXIONAR

(reverso)

UNIDAD 4 ESTRUCTURA SOCIAL DE MÉXICO

Asignatura: Problemas Sociales, económicos y políticos de México.

Grupo: 615

FECHA _____

NOMBRE:

Lee con atención las siguientes preguntas y responde de acuerdo al texto anterior.

1.- ¿Cuál consideras que fue el cambio político, económico o social más significativo de finales del S. XX y principios del S. XXI?

2.- ¿Qué habría pasado si el país no hubiera presenciado dichos cambios en estos y otros ámbitos? ¿Cómo imaginas que sería la realidad social actual?

3.- ¿Cuáles de estos cambios relacionas con el lugar dónde vives?

ANEXO 9

RECOPILACION DE INFORMACIÓN POR INSTRUMENTO UTILIZADO

	Tipo de instrumento	Grupo y materia de recopilación	Ciclo escolar	# de informantes (alumnos/profesores)	Observaciones
INSTRUMENTOS GENERALES DE INDAGACIÓN PARA LA INVESTIGACION	Tarjetas de percepción	626 Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas	2015-2016	44 alumnos	Total de 105 alumnos que respondieron. Aplicado en PD1, PD2 y PD3.
		621 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2015-2016	31 alumnos	
		615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	28 alumnos	
	Cuestionario sociodemográfico y cultural	626 Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas	2015-2016	43 alumnos	Total, de 104 alumnos que respondieron. Este instrumento contribuyó al diagnóstico para determinar la población estudiantil que conformaba cada grupo. Aplicado en PD1, PD2 y PD3.
		621 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2015-2016	29 alumnos	
		615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	32 alumnos	
	Cuestionario abierto sobre entorno educativo	615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	27 alumnos	Durante la PD2. Primer pilotaje de afectividad
	Cuestionario alumnos	615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	22 alumnos	Durante la PD3.
	Cuestionario profesores	Profesores de Ciencias Sociales ENP	2016-2017	18 profesores	Durante la PD3.

RECOPIACION DE INFORMACIÓN POR INSTRUMENTO UTILIZADO

	Tipo de instrumento	Grupo y materia de recopilación	Ciclo escolar	# de informantes (alumnos/profesores)	Observaciones
INFORMACIÓN RECOPIADA PARA LA SECUENCIA DIDACTICA Y RESULTADOS	Evaluación de contenidos	626 Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales y Económicas	2015-2016	30 alumnos	Primer pilotaje de viabilidad de actividades en grupos numerosos. PD1.
		621 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México		40 alumnos	
		615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	33 alumnos	Fotografía social para la integración de elementos teóricos en situaciones cotidianas. PD2.
				32 alumnos	Preguntas aleatorias a responderse individualmente. PD3.
	Diagnóstico	615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	32 alumnos	Preguntas sobre temáticas abordadas en unidades anteriores. Se aplicó en PD3
	C-Q-A Unidad 3	615 Problemas Sociales, Económicos y Políticos de México	2016-2017	30 alumnos	Se aplicó en PD3
	C-Q-A Unidad 4			29 alumnos	
	Reflexión de los contenidos y proyecto de vida.			30 alumnos	Integración de los contenidos de la asignatura con el planteamiento de propuestas viables para mejorar el entorno.
	Evaluación de todas las actividades sustentadas en la retroalimentación afectiva			22 alumnos	13 actividades en total durante la PD2 y la PD3
	PD1= Práctica Docente 1		PD2= Práctica Docente 2		PD3= Práctica Docente 3