

Comunidad, Creatividad & Aprendizaje

Ene - Jul 2023 V. 6 N° 8

REVISTA CIENTÍFICA SEMESTRAL

Contenido

- 1** PRINCIPALES ACCIONES ANTE EL FENÓMENO DEL ABANDONO ESCOLAR EN SECUNDARIA; UN ESTUDIO DESDE LA COMPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS Y MODELOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) - *EDUCATION IN THE NEW NORMALITY CONSIDERATIONS OF THE IMPACT OF TAC AND MULTIMODAL LANGUAGES ON TEACHING METHODOLOGIES DURING ERE*
Por: Sandra Cristina Machuca Flores, José Ramón Mayorquín Montero
- 2** LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES CRÍTICAS EN LOS SUJETOS - *COMMUNITIES OF LEARNING AND PRACTICE: STRATEGIES TO DEVELOP CRITICAL SKILLS IN SUBJECTS*
Por: Pablo Ignacio Sánchez Bulla, Rafael Emilio Sánchez Bulla
- 3** CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA - *TEACHING CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE*
Por: Paula Andrea Cañón Gómez
- 4** DEMOCRACIA, EL SENTIDO COMUNITARIO DE LOS COLECTIVOS DOCENTES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO - *DEMOCRACY, THE SENSE OF COMMUNITY OF TEACHING GROUPS IN BASIC EDUCATION SCHOOLS*
Por: Sandra Cristina Machuca Flores, Fabricio René Orozco Sánchez

FUNDACIÓN PARA EL AVANCE COMUNITARIO

REVISTA COMUNIDAD, CREATIVIDAD Y APRENDIZAJE

www.fuvac.org

Correo electrónico revista: editorial@fuvac.org

Teléfono: 2851836

Bogotá – Colombia

Volumen 6 / Número 8 / Enero- Junio 2023 / ISSN 2665-5802

Director de la Fundación:

Omar Cabrales Salazar Ph.D.

Coordinador Académico:

María Ximena Molina Bastidas

Coordinador de Investigaciones:

Ramiro Rodríguez López

Director de la Revista:

Omar Cabrales Salazar Ph. D.

Editora:

Camila Andrea Roa Rodríguez

Diseño Editorial:

Ediciones FUVAC

Novelty Studios

Trabajemosjuntos@noveltystudioscolombia.com

Comité Editorial

Ramiro Rodríguez López: Abogado del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Especialista en Derecho de Familia de la Universidad la Gran Colombia. Magister en Educación de la Universidad la Gran Colombia.

Alfonso Parra Téllez: Economista, Universidad Militar Nueva Granada.

María Ximena Molina Bastidas: Economista, Universidad Militar Nueva Granada. Especialista en Logística. Magister en Relaciones Internacionales. Pontificia Universidad Javeriana

Oscar Reyes Nieto: Economista, Universidad del Valle. Magister en Finanzas Cuantitativas, Universidad Externado de Colombia

Comité Científico

Omar Cabrales Salazar Ph.D. Universidad Militar Nueva Granada. Doctor en Ciencias Sociales y Humanas (Colombia). omcabrales@yahoo.com.ar

Pedro Sanabria Rangel Ph.D. (Colombia), Universidad Militar Nueva Granada. Doctor en Bioética. pesanabriar@gmail.com

Vianney Díaz Pérez Ph.D. (Colombia). Universidad Militar Nueva Granada. Doctora en Educación. virodipe@gmail.com

Pablo Silva Machado Bispo dos Santos Ph.D. (Brasil). Universidad Fluminense de Brasil. Doctor en Educación. psmbsantos@gmail.com

Liliana Lira López Ph.D (México). Universidad Marista de Guadalajara. Doctora en Educación. liralili@yahoo.com.mx

Los artículos publicados en la revista no necesariamente reflejan el **pensamiento de la Fundación y de la Revista y se publican bajo responsabilidad de los autores.**

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido con afines **académicos, investigadores o educativos y sin ánimo de lucro, citando la fuente.**

CONTENIDO

1 PRINCIPALES ACCIONES ANTE EL FENÓMENO DEL ABANDONO ESCOLAR EN SECUNDARIA; UN ESTUDIO DESDE LA COMPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS Y MODELOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) – *EDUCATION IN THE NEW NORMALITY CONSIDERATIONS OF THE IMPACT OF TAC AND MULTIMODAL LANGUAGES ON TEACHING METHODOLOGIES DURING ERE*

Por: Sandra Cristina Machuca Flores, José Ramón Mayorquín Montero

2 LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES CRÍTICAS EN LOS SUJETOS – *COMMUNITIES OF LEARNING AND PRACTICE: STRATEGIES TO DEVELOP CRITICAL SKILLS IN SUBJECTS*

Por: Pablo Ignacio Sánchez Bulla, Rafael Emilio Sánchez Bulla

3 CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA – *TEACHING CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE*

Por: Paula Andrea Cañón Gómez

4 DEMOCRACIA, EL SENTIDO COMUNITARIO DE LOS COLECTIVOS DOCENTES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO – *DEMOCRACY, THE SENSE OF COMMUNITY OF TEACHING GROUPS IN BASIC EDUCATION SCHOOLS*

Por: Sandra Cristina Machuca Flores, Fabricio René Orozco Sánchez

EDITORIAL

LA IA Y SU DEVENIR EN EDUCACIÓN: UN PASO ADELANTE EN EL TERRENO DE LA ALIANZA O LA COMPETENCIA

“Los artificios y el candor del hombre no tienen fin...”
El Golem, Jorge Luis Borges

La frase "la historia de la inteligencia, no acaba en la inteligencia humana" fue acuñada por el futurista y científico de la computación estadounidense Ray Kurzweil, también director de ingeniería de Google. Por su parte, Kurzweil es conocido por sus ideas sobre el transhumanismo, la singularidad tecnológica y la evolución de la inteligencia artificial. Según este autor, este hito marcado por la aparición de una "superinteligencia" traerá consigo avances significativos y transformaciones en prácticamente todos los ámbitos de la vida humana.

Hemos avanzado sobre esta idea entre incertidumbre y fascinación por los alcances de este Golem, esa creación magna a la que en los últimos años hemos llamado IA, (inteligencia artificial). Un avance tecnológico cuya génesis se basa en premisas como las del machine learning, dicha invención desafía la acción e inventiva humana, demostrando en un par de segundos cómo agiliza el desarrollo de tareas, la resolución a problemas de la cotidianidad y generando creaciones, ante la crisis de creatividad latente; eso sí, todavía con cierta torpeza en algunos campos, así como el Golem en el poema de Borges (1958). Sobre esta línea y lo que refiere en este volumen de la revista, si en este momento se indagará por los aportes significativos de la inteligencia artificial (IA) al campo de la educación, posiblemente un sistema de chat con IA, nos sorprendería en algunos segundos mencionándonos que algunos de sus aportes a la educación, incluirían el adaptar el contenido educativo a las necesidades y preferencias individuales de los estudiantes. Así como podrían recopilar datos sobre el rendimiento y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y luego ofrecer recomendaciones y recursos personalizados para mejorar su proceso de aprendizaje.

A nivel de acompañamiento a estudiantes, un segundo aporte sería la tutoría virtual, porque estos sistemas basados en IA pueden brindar apoyo educativo individualizado. Los docentes pueden interactuar con los estudiantes de manera similar a un tutor humano, proporcionando explicaciones, respondiendo preguntas y ofreciendo retroalimentación en tiempo real, las veces que el estudiante lo demande.

En cuanto a la evolución de diferentes modalidades de enseñanza aprendizaje, un cuarto aporte se centraría en las plataformas de aprendizaje adaptativo, ya que la IA se utiliza en estas plataformas para ajustar automáticamente el nivel de dificultad y los recursos cognitivos según el progreso del estudiante. Esto permite una experiencia de aprendizaje más personalizada y eficiente.

Con el propósito de aligerar la cotidianidad profesional, nos mencionaríamos que la IA facilita la automatización de tareas administrativas, esas que tanto esfuerzo nos cuestan, ante la falta de tiempo. Así mismo, permite automatizar tareas administrativas en instituciones educativas, como la gestión de registros, la programación de clases y la evaluación de exámenes. Esto libera tiempo para que nos centremos en actividades más pedagógicas y de interacción con los estudiantes.

Podríamos seguir mencionando beneficios y temores del alcance de la IA en el terreno educativo. No obstante, en este volumen apostaremos desde cuatro artículos a despejar muchas de las inquietudes asociadas a los efectos de esta innovación en ámbitos como el abandono escolar en secundaria (Machuca Flórez & Mayorquin Montero, 2023) y el desarrollo de habilidades críticas (Sánchez Bulla & Sánchez Bulla, 2023). Así como en “las concepciones docentes de la enseñanza de la lengua inglesa (Cañón Gómez, 2023) y finalmente nos complace reflexionar con apertura ante el contexto mexicano, con artículos como “democracia, el sentido comunitario de los colectivos docentes en escuelas de educación básica en México” (Machuca Flórez & Orozco Sánchez, 2023).

Uno de los propósitos de esta revista se centra en abrir puertas y ampliar con preguntas oportunas y diálogos continuos, aquello de lo que es necesario discutir. En este caso, el lugar de la IA en la cotidianidad y su trascendencia en el campo de la educación y el aprendizaje. Cuestión, que además de ser una tendencia en nuestra esfera cotidiana y digital, se convierte en la pregunta necesaria para replantear y recapitular las lecciones y preguntas cosechadas tras la pandemia, tras el inicio de la vida híbrida y tras la ubicuidad que hemos empezado a ejercer con fuerza como ciudadanos digitales desde hace un par de años.

Para finalizar, cierro la editorial de este número colocando sobre la mesa una pregunta abierta, relacionada con algunos rasgos de la naturaleza humana como los temores, las adaptaciones, la competencia, la curiosidad ¿es este nuevo hito en el desarrollo tecnológico, una cuestión humana de sobrevivir o de prevalecer? Por nuestros rasgos únicos, basados en la curiosidad, la ambición y el interés considero que hemos llegado a un punto de transformación, advertido por algunos a través de la ciencia ficción que supera lo que algunos historiadores habían proyectado desde la linealidad clásica del progreso continuo, esa que supera el sobrevivir por el prevalecer.

EDITORA: CAMILA ANDREA ROA RODRÍGUEZ
JUN. DE 23

PRINCIPALES ACCIONES ANTE EL FENÓMENO DEL ABANDONO ESCOLAR EN SECUNDARIA; UN ESTUDIO DESDE LA COMPLEJIDAD DE LOS SISTEMAS Y MODELOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA)

MAIN ACTIONS BEFORE THE PHENOMENON OF SCHOOL DROPOUT IN SECONDARY SCHOOL; A STUDY FROM THE COMPLEXITY OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) SYSTEMS AND MODELS

¹ SANDRA CRISTINA MACHUCA FLORES
² JOSÉ RAMÓN MAYORQUÍN MONTERO

RESUMEN

En las últimas décadas numerosos estudios han centrado sus esfuerzos en estudiar el fenómeno de abandono escolar en el nivel secundaria el sistema educativo y quienes lo componen, se han preguntado ¿Qué acciones son las más eficaces en México para combatir el fenómeno de abandono? La respuesta sigue generando cada vez más interrogantes es por ello por lo que este estudio transversal derivado de una investigación estatal más amplia la cual utilizó una muestra de 24 escuelas de nivel secundaria pertenecientes a la zona metropolitana del Estado, comprendiendo los municipios de Tlajomulco, Tonalá, Zapopán y Guadalajara con una diversidad de contextos socioculturales favorables y desafiantes. Este estudio se enfoca en identificar las acciones que realizan los colectivos escolares y cómo se interrelacionan entre sí, para poder valorar su impacto y resultados; todo ello, con base en las afirmaciones hechas por los actores participantes, directivos y docentes, actuando como un colectivo escolar, visto desde la teoría de la complejidad de los sistemas de Morin (2000) situado en un contexto mundial de pandemia y con los efectos que esto conlleva.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN, ABANDONO ESCOLAR, CONTEXTO, COLECTIVOS ESCOLARES.

ABSTRACT

In recent decades, numerous studies have focused their efforts on studying the phenomenon of school dropout at the secondary level, the educational system and those who compose it, have asked themselves: What actions are the most effective to combat the phenomenon of dropout? The answer continues to generate more and more questions, which is why this crosssectional study derived from a broader state investigation, which used a sample of 24 secondary schools belonging to the metropolitan area of the State, including the municipalities of Tlajomulco, Tonalá , Zapopán and Guadalajara with a diversity of favorable and challenging sociocultural contexts. This study focuses on identifying the actions carried out by school groups and how they interrelate with each other, in order to assess their impact and results; all this, based on the statements made by the participating actors, managers and teachers, acting as a school collective, seen from the theory of the complexity of Morin's systems (2000) located in a global context of pandemic and with the effects That this entails.

KEYWORDS: EDUCATION, SCHOOL DROPOUT, CONTEXT, SCHOOL GROUPS

1. INTRODUCCIÓN

En México, ha existido un notorio crecimiento de la población durante los últimos años (CONEVAL, 2021) en consecuencia, la matrícula a los niveles de primaria y secundaria aumentaron. “Aunque los índices de retención y eficiencia terminal del nivel de primaria eran bastante bajos, los números absolutos se reflejan en el crecimiento de la matrícula en la educación secundaria”. (Fierro, 2004, pág. 12) En este sentido es claro que en los últimos treinta años la educación secundaria ha experimentado una expansión importante, sin embargo, existe un abandono significativo en este nivel ya que, veinte alumnos de cada cien dejan la escuela y esto ocurre en los tres años que dura el nivel. (Zorrilla, 2014). Al inicio del ciclo escolar 2016-2017 la tasa de abandono escolar fue de 5.3% en educación secundaria, y alcanzó 15.2% en educación media superior (EMS). En general, (...) los hombres abandonan en mayor medida que las mujeres (...) a partir de los 12 años, la tasa de asistencia disminuye con la edad, sobre todo entre la población en condiciones de vulnerabilidad (...) al inicio del ciclo escolar 2016-2017, 152.000 alumnos en educación primaria, 355.000 en educación secundaria y 780.000 en EMS no continuaron con la educación obligatoria. (Bracho, Miranda, Figueroa, Núñez, & Gutiérrez, 2019, pág. 36, citado en Sañudo ante-proyecto)

En datos más recientes, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 5.2 millones de niños, adolescentes y jóvenes entre los 3 y los 29 años, no se inscribieron al ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y por causas de la COVID-19.

Ahora bien, de esos 5.2 millones, 3 millones pertenecen a educación básica, y de esos 3 millones, 1.3 abandonó la escuela a causa de COVID-19 y 1.6 por falta de recursos económicos. Además de esos 5.2 millones que tampoco terminaron el ciclo escolar 2019-2020, 3.6 millones no se inscribieron al ciclo siguiente porque tenían que trabajar. Se estima que el 26.6% de la población de 3 a 29 años no se inscribió al ciclo 2021; el 25.3% dejó los estudios porque los padres se quedaron sin empleo, en tanto que el 21.9% no continuó estudiando porque carecía de computadora, tableta, celular o conexión a internet. También, está el 19.3% que abandonó la escuela porque ésta cerró definitivamente; el 4.4 % porque los papás no podían hacerse cargo del alumno, entre otras razones. Antes de la pandemia más de 4 millones de niñas, niños y adolescentes en México no iban a la escuela y unos 600 mil estaban en riesgo de abandonarla. Las consecuencias de dejar la escuela impactan a las personas durante el resto de su vida, ya que les impiden desarrollarse plenamente, limitan sus oportunidades laborales y dificultan que ejerzan plenamente sus otros derechos (<http://ciencia.unam.mx/leer/1120/aumento-de-abandono-escolar-y-trabajoinfantil-consecuencia-del-coronavirus><http://www.dgdc.unam.mx/>).

En el marco de la obligatoriedad en educación básica, en donde desde el artículo 3ro constitucional del estado mexicano establece como derecho a que todo ciudadano reciba educación laica, gratuita y de excelencia, en contraparte del abandono, se enmarca el concepto de permanencia en la escuela, como una condición necesaria para que todos los estudiantes que ingresan a algún nivel de la educación obligatoria la concluyan. Con el objeto de alcanzarla, las escuelas deben identificar los obstáculos que les impiden a los estudiantes continuar su trayectoria escolar en el nivel en que se encuentran inscritos, a fin de implementar acciones en favor de su permanencia —LGDNNA, art. 57 (DOF, 2014b)— citado en INEE (2019). Este documento aborda la problemática del fenómeno del abandono escolar a nivel secundaria en cinco apartados, en el primero se presenta la problemática desde la estadística nacional y estatal, en un segundo momento se precisa desde el marco teórico- conceptual el abordaje del abandono visto desde los sistemas complejos reconociendo la IA como una alternativa para predecir el posible abandono escolar desde la permanencia; en el siguiente apartado se explica la metodología que se aplicó en el estudio de corte cualitativo y cuantitativo y desde la fenomenología permitió comprender, analizar y reflexionar la problemática que se abordó. En los dos últimos apartados se identifican los hallazgos sobre las acciones de las instituciones y de los diferentes agentes educativos ante la aparición del fenómeno. Concluyendo que las instituciones educativas implementan el diálogo como principal elemento para lograr la permanencia, el acompañamiento y la gestión de apoyos externos, El estudio reconoce como principal detonador del abandono las condiciones socio-económicas y culturales.

2. MARCO METODOLÓGICO

Para dar solidez a esta investigación, buscamos literatura relacionada con la línea temática que se siguió por lo que identificamos algunos artículos relacionados con el abandono escolar, los principales factores, la situación de pandemia y consecuencias que se avecinan en los próximos meses.

Respecto a ello, un estudio publicado en perfiles educativos (SCIELO) por la doctora Beatriz García (2016), se realizó una comparación entre varios países con respecto al abandono y su contexto, muestra las causas del abandono escolar temprano las cuales son complejas y variadas; por ejemplo, el contexto familiar, un entorno socioeconómico poco favorable, la existencia de dificultades de aprendizaje y las propias estrategias de sistema educativo para reducir el problema. (Fernández, 2016).

Este mismo estudio nos menciona, y consideramos relevante citar, que países como España, establecen el abandono escolar como el no cumplir con su educación post-obligatoria, mientras que denominan fracaso escolar al abandono de la educación obligatoria.

Un artículo más que se analizó con el mismo fin nos muestra que el Sistema Educativo Nacional, hace énfasis en el abandono escolar a nivel general, pero específicamente en el nivel de secundaria se destaca que, los esfuerzos han sido pocos o nulos, siendo que para

2021, el mayor índice de abandono y rezago se presentó en este nivel. “Es necesario pero insuficiente, el énfasis preponderante en la educación media superior, cuando la SEP intenta resolver el problema del abandono escolar puesto que, al hacerlo, se obvia la considerable cantidad de adolescentes que no concluye la educación básica, entre quienes destacan los que desertan en el de nivel secundaria” (Torre, 2015).

el Instituto Nacional de Evaluación Educativa en su informe 2019, sobre la educación obligatoria en México habla de las estrategias que implementan las escuelas para apoyar a los estudiantes en condición de rezago o en riesgo de abandonar la escuela, esta información fue obtenida de sus evaluaciones de la ECEA las cuales puede resumirse de la siguiente manera:

- En casi la totalidad de las escuelas de preescolar, primaria y EMS se implementan tanto acciones académicas (acompañamiento, asesoría, apoyo extra-clase) como no académicas (becas, apoyo de otras instituciones, conversación con padres) para la atención de los estudiantes, a fin de contribuir a su permanencia y a la conclusión de sus estudios.
- En la Educación Media Superior (EMS) se realizan con mayor frecuencia actividades para atender estudiantes en riesgo de abandono. Ello se explica porque en este nivel educativo existe un problema de baja eficiencia terminal (67.3%), por lo que las escuelas realizan distintas acciones para que los estudiantes permanezcan, aunque todavía muchos abandonan sus estudios.
- Las acciones pedagógicas más recurrentes son: en preescolar, orientar a los padres para que apoyen a sus hijos en las tareas (94.9%); en primaria, apoyo extra clase por parte de los docentes a estudiantes que lo requieren (68.7%); y en EMS, ofrecer tutorías académicas con maestros o con pares (89.1%).

En los tres niveles educativos evaluados, la actividad no pedagógica que ocurre con mayor frecuencia consiste en convocar a los padres o tutores para conversar sobre la situación académica de sus hijos y solicitar apoyo para que no abandonen sus estudios. En primaria esta actividad se realiza en 8 de cada 10 escuelas; en preescolar y en EMS, prácticamente en su totalidad (98.2% y 97.3%, respectivamente). (INEE,2019 pág. 83)

Ahora bien, en el estado de Jalisco en un artículo publicado por la Universidad de Guadalajara (UdeG) nos exponen y confirmar que el nivel de secundaria es el principal afectado con un 2.7% de deserción y abandono, comparado con primaria que presentó el 0,2% y el nivel medio superior con 1.53%. (Solís, 2021) Además de ello, exponen que el aprendizaje en las clases a distancia fue “mínimo o nulo”, situación agudizada por la pandemia que generó la pandemia por COVID 19.

Los artículos antes expuestos muestran, la necesidad imperante de atender esta situación, de ahí que los esfuerzos por resolver esta situación no han parado. Reorientar el currículo escolar, los proyectos y planes, reactivar las escuelas vandalizadas y en general toda una estructura económica y educativa, son sólo ejemplos de lo que el gobierno ha implementado.

Las causas que inciden en el abandono escolar son complejas desde su naturaleza ya que existe una interrelación entre los componentes del sistema escolar que lo promueven, para ello la inclusión de información y retroalimentación del entorno al sistema, vía modelo de Inteligencia Artificial, permitirá generar la energía para impulsar una reorganización del sistema que fortalezca la permanencia escolar de los y las estudiantes.

2.1 SISTEMAS COMPLEJOS ANTE EL FENÓMENO DE ABANDONO

Desde la perspectiva del pensamiento complejo de Edgar Morin en materia educativa asume que ningún objeto o acontecimiento (que deba ser analizado por la ciencia) se encuentra aislado o desvinculado, sino que éste aparece dentro de un sistema complejo, desde donde entabla una gama de relaciones con otros objetos, ya sea “internos” (con otros objetos componentes del sistema), o “externos” (con elementos del ambiente, del entorno o del contexto de ese sistema).Es decir, se sugiere que conocer mejor las cosas implica verlas desde una visión global, desde la integración de saberes, la transversalidad y la multidimensionalidad, desde los distintos ámbitos de la educación. La comprensión de la complejidad en el ámbito educativo debe ser una herramienta para comprender y abordar los problemas que los procesos educativos tienen. (Pereira, 2010).

En el caso de los factores que influyen en el fenómeno del abandono intracurricular y extracurricular que se da en el nivel secundaria, Sañudo (2021) menciona que, no se pueden ver de manera aislada, sino que cada factor abona a la problemática de manera multidimensional, es decir la realidad de las escuelas como sistemas pueden ser abordadas de forma no-lineal a partir del concepto de los sistemas complejo como un marco conceptual para establecer interrelaciones e intercomunicaciones que influyen en el fenómeno. De acuerdo con Morin (1993):

Un sistema es una interrelación de elementos que constituyen una entidad global o unidad global. Tal definición comporta dos caracteres principales: el primero es la interrelación de los elementos y el segundo es la unidad global constituida por esos elementos en interacción (...) se puede concebir el sistema como una unidad global organizada de interrelaciones entre elementos, acciones o individuos (Morin, 1993, págs. 123-124, citado en Sañudo 2021, pág. 8)

La escuela vista como un sistema funciona y desde una lógica en particular con una naturaleza propia, no se puede reducir a soluciones focalizadas en factores aislados o simplistas, para el tratamiento de este fenómeno, sino que requiere de una comprensión multifactorial en el que se pueda explicar cómo intervienen cada factor para su futuro tratamiento.

2.2 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA COMO SISTEMA

Conviene mirar las instituciones educativas como sistemas, ya que con esta visión lograremos comprender sus propiedades, sus rasgos y sus comportamientos ante diferentes fenómenos, esto como una institución que tiene una capacidad de autorregularse o de modificar sus estructuras para adaptarse. Aunque hay sistemas de diferentes tipos para este estudio se toma como definición “un conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad le viene dada por los rasgos de esta interacción y cuyas propiedades son siempre distintas a la suma de la propiedades en conjunto” (Moreno Pestaña y Domínguez Sánchez Pinila 2001, citado en López et.al 2002 pág. 37) de esta manera podemos ver los elementos que conforman el sistema a los actores educativos, los cuales interactúan, es decir operan juntos ante fenómenos o situaciones específicas sin embargo, el sistema tiene su capacidad adaptativa cuando algún elemento se va, cambia de atributo o de función, es decir sigue operando siempre y cuando siga manteniendo operaciones con los elementos que le quedan, por lo que se convierten en sistemas abiertos dispuestos a generar nuevas interacciones que le dan la posibilidad de modificarse a sí mismo. Esto nos lleva de cierta manera a comprender que la institución educativa existe con una relativa independencia, tiene una identidad propia y su seña particular va en función no de sus elementos sino de sus interacciones, esto puede ayudar a comprender que cada institución puede tener estructuras similares a otras pero siempre habrá variedad entre las relaciones que se establecen entre sus elementos es por ello que esta investigación comprende las acciones que emprende cada una de las escuelas desde sus identidad ante el fenómeno de abandono en las similitudes y diferencias.(López et.al.2002)

2.3 INTELIGENCIA ARTIFICIAL ANTE EL FENÓMENO DE ABANDONO ESCOLAR

Diseñar un modelo que muestre los factores que intervienen en el proceso del abandono escolar en secundaria, así como la explicación de su dinámica e interacción, tratando de distinguir sucesos. Este fenómeno es una tarea que la inteligencia artificial pretende solventar a través de modelos de predicción, que logren monitorear y documentar los procesos de los estudiantes en situación de riesgo, dicha información que el modelo pretende recabar, busca que se utilice para los colectivos escolares, vistos como sistemas, den los apoyos específicos de acuerdo con cada caso de abandono en particular. “De acuerdo con la información de la Dirección de Inteligencia Artificial del Gobierno del estado, fAIrLAC es una plataforma para aprovechar el poder de la IA aplicada a problemas sociales en Latinoamérica y el Caribe (LAC), busca desarrollar servicios sociales más efectivos y personalizados para los ciudadanos” (anteproyecto).

El presente texto pretende complementar los resultados de la primera etapa de la investigación llamada “Proyecto de mejora de la permanencia de las y los estudiantes de escuelas secundarias de Jalisco a través de modelos de inteligencia artificial e intervención educativa ” la cual tiene como objetivo general, contribuir a la automatización y sistematización y al análisis de datos relacionados con las escuelas secundarias con alto nivel de abandono escolar en ese nivel en el estado de Jalisco, por medio de la metodología de estudio de casos. A partir de la recolección de los datos y las categorías encontradas se realiza este estudio transversal que pretende identificar las acciones que realizan los colectivos y su percepción de eficacia ante este fenómeno, contrastado con la realidad actual.

Dado el antecedente, desde la investigación macro, la cual tiene que ver con la identificación de los principales factores que provocan el abandono escolar. Este artículo tiene que ver con la identificación y caracterización de las acciones que los directivos y docentes realizan ante el fenómeno de abandono escolar y las acciones que consideran les han dado resultados. El análisis de los datos propone al objeto de estudio, como un sistema complejo, esto desde el abordaje epistemológico que plantea la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2000) el cual aporta la comprensión de diferentes fenómenos contemporáneos aparentemente aislados, pero que se interrelacionan entre sí, creando un efecto en la conducta del todo , esto con la finalidad de ir más allá de lo visible o inmediato, que solo apoya a dar soluciones simplistas y que no abonan al problema de fondo.

El objetivo de este estudio es brindar información que aporte a establecer y mejorar las estrategias escolares que fortalezcan la permanencia y el logro del aprendizaje del estudiantado en el sistema educativo de Jalisco, a partir de la identificación de las acciones que realiza la institución y la percepción que tiene docentes y directivos en cuanto al éxito de sus estrategias ante este fenómeno, esto cobra especial importancia ante la situación actual denominada por sociólogos como post Covid, ya que el fenómeno se agudiza por los altos índices de abandono en este nivel educativo.

3. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio es de carácter mixto cuantitativo y cualitativo, que en su conjunto buscan la comprensión ante un problema que se ha agudizado los últimos años como es el fenómeno del abandono escolar y las actuaciones de los centros escolares. Descriptivo en la primera fase e interpretativo en la segunda, se realiza la muestra en 24 escuelas de nivel secundaria del estado de Jalisco en la zona metropolitana de Guadalajara en contextos favorables y desafiantes. Para la recolección de datos se realizaron encuestas a través de formularios Google para recuperar información de los actores participantes, docentes y directores de estas escuelas. Dichas encuestas (formularios) se realizaron con preguntas semiestructuradas, en las que algunas de ellas se enfocan en la recuperación de las acciones que se realizan como colectivo, como directivo y como docente ante el fenómeno del abandono es sus escuelas, otra técnica utilizada fue la aplicación

de grupos focales con estos agentes educativos, el cual permitió una interacción directa para conocer elementos que los formularios no podían recuperar, se realizaron preguntas de corte fenomenográfico lo que permitió la narrativa de los informantes puesto que, “la fenomenografía siempre trata cualquier fenómeno como una experiencia humana posible. Es en este sentido que las descripciones fenomenológicas tienen un carácter universal es decir intersubjetivo” (Manen, 2003 pág. 75) conforme avanzó el estudio se logró contrastar, en la segunda fase del estudio, los datos cuantitativos que permitieron fortalecer las interconexiones que se tienen con el entorno, las cuales se presentan en los hallazgos cuantitativos.

Como ya se puntualizó este estudio busca identificar y comprender las principales acciones que realiza la institución y que buscan atenuar este fenómeno de abandono escolar. Para el análisis de los datos se utilizó el método reflexivo que propone Van Manen (2003) en el cual explica que los métodos reflexivos apoyan a analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. (Carabajo, 2018). Manen (2003) sugiere que para ahondar con mayor facilidad los significados de los textos se pueden abordar en términos que define como temas, unidades o estructuras de significado que se logran reflexionar desde la experiencia vivida (Manen, 2003).

Para la recuperación de la narrativa de las entrevistas, se utiliza la siguiente nomenclatura: número asignado a la escuela en esta investigación, del 1 al 30, G corresponde a secundaria general, T a secundaria técnica, Do si la entrevista es de docente y finalmente Di si corresponde a directivo.

Para su mayor comprensión, a continuación, se presentan los hallazgos que corresponden a las acciones del directivo y del docente ante el fenómeno del abandono en las escuelas y las estrategias que consideran les ha dado resultados, estas afirmaciones de los grupos focales y entrevistas son contrastadas con los datos cuantitativos derivados de formularios para un mejor entendimiento que se analizó a partir de la categoría “acciones de las instituciones” utilizando frecuencias absolutas y relativas. A continuación, se presentan dichos hallazgos.

4. ACCIONES DESDE LA DETECCIÓN

La figura del directivo como líder de una institución que responde a una organización estructurada se ve en la necesidad de hacer uso de todos los recursos humanos y materiales disponibles a su alcance y han implementado sus propias estrategias para detectar un posible abandono. Los docentes utilizan como principales indicadores la asistencia de los estudiantes y sus calificaciones, así lo afirman en entrevista los directores:

Una vez que se detecta alguna ausencia de algún alumno, los prefectos llaman. Es el primer paso. Los prefectos llaman a sus hogares. Cuando hay respuesta, bueno, citan y se dan las causas cuando no hay respuesta. Tenemos otro paso a seguir que es que se vista y se mandaba a uno de los compañeros a revisar qué está pasando hasta el hogar del alumno. Se busca hasta su casa. (13GDi)

Para la detección de abandono escolar con personas con discapacidad, la 5G tiene un procedimiento; “hacemos un examen de diagnóstico al inicio del ciclo escolar, además aplicamos uno que es, que se llama “Zig-Zag” para detectar a alumnos con alguna discapacidad” (5GDo), [...] entonces el procedimiento es, inmediatamente se detecta el niño se hace un citatorio a los padres de familia, si consideramos se trabaja a través del área de trabajo social y también tenemos un área externa, pero apoyando a la escuela directamente, que es educación especial, que viene siendo un USAER (27TDi)

Esta afirmación hecha por el directivo y por docentes, vienen a manifestar que la principal técnica implementada es la comunicación. Situación que se da con diferentes agentes inmersos en el proceso, dando la debida importancia al diagnóstico escolar, el cual era integral, atendiendo los principios de equidad e inclusión.

En la necesidad que presenta la institución de replantear estrategias ante el fenómeno de abandono escolar surgen acciones que van desde el apoyo asistencial y social como el uso de nuevas alternativas tecnológicas que apoyen a combatir el fenómeno, así lo explican los informantes:

Sí, tenemos muchas estrategias como las que te estoy comentando, desde visitas, motivación de comprarles el uniforme, darles dinero para los pasajes, darles alimento a quien la escuela, platicar con padres de familia, asesorar a los padres de familia, conseguirles becas.[...] Citamos al papá para darle a conocer las estrategias que estamos haciendo la escuela y que nos explique qué está pasando en su casa, porque el niño no está viniendo por la inestabilidad familiar(20GDi)

La escuela cuenta con el desarrollo de una plataforma, diseño de un asistente virtual. “Estamos acercándonos a la inteligencia artificial” [...] Esta plataforma sirve para estar generando el proceso de inscripción y resolver las dudas de los padres de familia que recién se incorporan en la escuela. (9GDi)

Desde la función del directivo se emprenden acciones de gestión que atienden a los procedimientos burocráticos ya establecidos, visto desde el sistema de la institución las acciones tienen una cierta autonomía, pero limitada por las reglas o normas ya establecidas por la autoridad. Es decir, las acciones se limitan a lo que la regla permite. Es por ello que cuando la institución implementa una plataforma virtual para que lo utilicen los padres de familia está limitada a dudas de inscripción y no a la problemática del abandono. Comprendiendo la escuela como sistema, se muestra con cambios de tipo adaptativos, “gracias a los cuales el sistema conserva su configuración, su estructura interna y sus comportamientos básicos” “[...]se tratan de cambios para que nada cambie” (López 2002 pág. 70).

El asistencialismo por parte de la escuela ante la problemática económica de sus estudiantes es una acción frecuente, pero al mismo tiempo tiene poca sostenibilidad, la gestión de programas de asistencialismo por parte del director es la que probablemente cuente con mayor probabilidad en duración no así en efectividad (garantía) para que el estudiante no abandone la escuela por apoyar a la economía familiar.

4.1 COMUNICACIÓN Y DERIVACIÓN

Los docentes frente a grupo son los que están en primera línea de contacto con los estudiantes, ante esto, ellos dan cuenta, con los indicadores de asistencia y rendimiento académico si los niños están en un posible riesgo de abandono escolar, después de la identificación, las actividades más recurrentes es la derivación de los casos a los otros docentes de apoyo, si se cuenta con ello, para que ellos establezcan comunicación con los padres o tutores y ver las causas:

Cuando un alumno se ausenta de la escuela por tres días sin nosotros tener una justificación en nosotros. Una de nuestras responsabilidades como prefecta es llamar a casa y preguntar ¿cuál es la razón porque el niño está faltando? o si los papás están enterados de que están, de que están faltando. (13GDo)

Tenemos una psicóloga. Entonces nosotros reportamos cualquier incidente que vemos en el aula con este cierto niño o niña y ella les da seguimiento, nosotros tenemos la encomienda precisamente de que cuando vemos alguna situación vulnerable, reportarla inmediatamente a la a la psicóloga ella le da el seguimiento(19SGDo)

Bueno, así como tal, el proceso es netamente lírico, no, nosotros identificamos y prefectura oye yo checo esto de esto y ella se encarga de hacer el proceso. Ya si no, de plano prefectura atendió o no atendió (19SGDo)

Las estrategias que siguen los docentes para enfrentar los problemas que se relacionan con el riesgo a la permanencia escolar y al desempeño del estudiante son: el diálogo con el alumno para orientarlo, hablar con los padres de familia y/o derivarlos a la oficina de Trabajo Social para su atención.

Antes de iniciar con mi clase de inglés, hablo con ellos acerca de su realidad, de la edad que tenemos en el país y de su mentalidad. Intenta yo direccionarlos hacia una mentalidad a donde ellos quieran crecer, donde no ser el técnico de la empresa, sino el ingeniero de la empresa(13GDo)

El utilizar el diálogo tiene un objetivo claro para ellos, el cual es persuadir al estudiante para que reflexione sobre la necesidad de continuar con un adecuado recorrido en sus estudios, todo ello a través de la acción, a través de que el receptor obtenga la información que se quiere transmitir.

4.2 ACCIONES CONSIDERADAS POR LOS COLECTIVOS COMO FAVORECEDORAS PARA EVITAR EL ABANDONO ESCOLAR

El colectivo docente considera que han agotado e implementado las estrategias en su institución para apoyar los estudiantes en situación vulnerable y que estos no abandonen la escuela y que han sido exitosas así lo comentan el director y los docentes:

todas las condiciones se han dado, no ha quedado por la escuela, si un alumno haya desertado, porque se les está apoyado económicamente. Se les ha apoyado, con uniforme, se les apoya con despensa, se les apoya con comida, se hacen las visitas a los hogares. (20Gd)

el trabajo constante y continuo de los compañeros de trabajo social y Prefectura, llamadas por teléfono, visitas domiciliarias arrastrando al muchacho, localizando al papá hasta el en los trabajos ya cuando el joven se integra en este caso, de alguna manera nosotros logramos que se quede en la escuela. Bueno, pues ahí a programas que nos pide coordinación para reinsertar al joven a las aulas o no es regularización, clase de extras. De hecho, clases hasta los sábados por la mañana para que el joven pueda, ahora sí que nivelarse, desafortunadamente no todos los casos son así. (20Gd)

Existen estrategias que han implementado los docentes que ellos consideran han funcionado, en estos involucran la constante comunicación, la detección temprana y la atención que ellos brindan a los casos que detectan:

Yo considero que si en ocasiones, cuando lo hemos podido detectar a tiempo y no ha sido tan tarde, ¿verdad? Y cuando esto ha sido, pues es muy favorable para ellos, porque de alguna manera rescatan su proceso académico, logran hacer el cierre de su ciclo escolar, se sienten también hasta emocionalmente más incluidos en la parte de la comunidad educativa, porque hay alguien que los está buscando, hay alguien que está tratando de alcanzarlos, hay alguien que está pues motivando a los de alguna manera a que continúen sus estudios, porque diferentes situaciones son las que se presentan. Pero este este tipo de estrategias que llevamos a cabo, yo considero que, si favorecen, porque si no se hicieran definitivamente sería muchísimo más alto el número de casos que tenemos de rezago y de abandono escolar en general. (4GGFDo2).

(CONEVAL, 2021) Los colectivos afirman que una estrategia que han implementado y consideran ha funcionado, es el generar una constante comunicación entre ellos, desde la relación o afinidad con las mismas áreas temáticas:

cuando hacemos equipos por grado o por asignatura, porque compartimos, compartimos que funciona y que nos ha dejado de funcionar, compartimos a los chicos que están en vulnerabilidad de poder abandonar o que están muy rezagados y decimos bueno, a estos cinco vamos a tomar y les vamos a dar seguimiento de todas las materias y no lo soltamos. Entonces yo siento que eso ha funcionado(19SGDo)

Esta afirmación alude a una de las características de las escuelas efectivas, la cual nos remite a la visión y objetivos compartidos: se ha demostrado que las escuelas son más efectivas cuando el personal construye un consenso sobre los objetivos y valores de la escuela y los pone en práctica mediante formas sólidas de colaboración en el trabajo y la toma de decisiones (Sammons, 1998).

4.3 HALLAZGOS CUANTITATIVOS

Los hallazgos en los cuestionarios para los datos cuantitativos fueron analizados a partir de la estadística descriptiva, utilizando como instrumento, base de datos del programa Excel en el cual, los reactivos se dividieron por categorías, la categoría que aquí se estudia es las estrategias de las escuelas, el análisis de los datos se realizó a partir de las frecuencias absolutas y relativas, los hallazgos de esta categoría se explican a continuación en el siguiente gráfico:

Tabla 1
Estrategias de la institución ante un caso de abandono escolar.

Estrategias	Frecuencias	Porcentaje
Notificar a autoridades académicas	19	79%
Presentar opciones remediales	19	79%
Platicar con la familia	18	75%
Platicar con estudiante	6	25%
Programa de seguimiento	4	17%
Actividades de recuperación	1	4%
Platicar con USAER	1	4%

Fuente: Elaboración propia

Los datos encontrados detectan que el docente busca en primera instancia comunicar o reportar al personal de la misma escuela que fungen como autoridad académica y administrativa, presentar opciones remediales y la comunicación con los padres de familia a partir de llamadas telefónicas, son las acciones más frecuentes. Para hacer un engrane entre los hallazgos encontrados tanto cuantitativos como cualitativos, en el que destacan estrategias de informar o derivar por parte del docente, que es el primer contacto que tiene el estudiantado, partiendo de ello se dan procesos de comunicación con los padres o tutores para dialogar sobre los motivos, ante estos hallazgos cabe preguntarnos: ¿en qué medida, el diálogo ha resuelto o atenuado el problema del abandono escolar?

En el contexto actual, se sigue observando en los estudiantes bajos resultados, el sentir del docente es de preocupación ante el alto índice de desinterés hacia el estudio, sumado al poco interés de padres de familia. y entonces surgen las interrogantes: ¿las estrategias no han funcionado?, ¿el diálogo y la comunicación no han brindado el resultado esperado? A pesar de los esfuerzos que los centros de trabajo realizan por establecer el diálogo y la comunicación como principal recurso, los avances no son alentadores.

Desafortunadamente las estrategias basadas en enviar información están permeadas por una estructura predeterminada por el contexto y por paradigmas arraigados en las instituciones educativas. Esto provoca que los padres de familia reciban el mensaje del docente y del directivo, pero no comprendan la magnitud de lo que se les quiere transmitir. Las escuelas deben poner especial atención en si continuar realizando este tipo de estrategias o redefinir líneas de acción, como el dar prioridad en la atención al interior de las aulas, modificar las metodologías de enseñanza para el aprendizaje o trabajar directamente con los estudiantes en riesgo.

Otro de los hallazgos que se identifican es que las escuelas no cuentan con espacios y departamentos con personal especializado para brindar atención a estudiantes en situación vulnerable. Esto lo demuestra la frecuencia de escuelas que hablan con el personal de USAER o que implementan estrategias de acompañamiento. Esto sin duda representa una carencia que limita el campo de acción de las escuelas como institución.

5. CONCLUSIONES

El análisis de los datos de este estudio, se basó en el método-estrategia de los sistemas, vistos desde la complejidad de Morin (2000) el fenómeno estudiado se trabajó desde los componentes interrelacionados que alimentan la problemática de abandono escolar en las instituciones de educación secundaria, si bien existen en la estadística factores externos e internos ya definidos y estudiados, se trató de identificar cómo estos factores se relacionan entre sí, y qué efectos tiene ante mencionada problemática.

Específicamente este análisis, da cuenta de las acciones que los directivos y docentes realizan ante el fenómeno de abandono escolar y aquellas que consideran les han dado resultados positivos y si estas acciones, vistas desde la complejidad, intervienen en mantener este fenómeno de manera que el sistema no se vea alterado.

Los datos cuantitativos y cualitativos sobre las acciones reflejan una tendencia de los colectivos a utilizar como un indicador en la detección de un posible abandono, la asistencia de los estudiantes y el desempeño académico. Las entrevistas reflejan una preferencia en los docentes, desde su función, a derivar a otros actores educativos de su misma institución, esto desde el reconocimiento de limitantes en su preparación. Esto representa un exhorto para el personal educativo en el aprendizaje, adquisición y dominio de nuestras técnicas y estrategias para la atención de casos en situación de posible abandono escolar, con el único fin de rescatar a estos estudiantes y que puedan continuar con sus estudios en el nivel secundaria y en general con su educación básica.

Buscar establecer comunicación con los padres o tutores para conocer la situación y persuadir, es la acción más frecuente por los colectivos, por ende, se debe contar con habilidades comunicativas, conocimiento y dominio en estrategias para la atención de estos casos. De igual manera el fortalecer la comunicación asertiva entre los distintos agentes educativos de la comunidad escolar, para que se fomente una cultura basada en el diálogo y la comunicación.

La gestión de ayudas a problemáticas de índole socioeconómico ante situaciones de vulnerabilidad son las acciones que en la inmediatez de sus posibilidades emprenden con mayor frecuencia como un paliativo ante alguna situación económica específica la cual resulta insostenible.

Si vemos a la escuela secundaria desde la perspectiva de los sistemas complejos, la veríamos como un sistema complejo abierto, es decir “todo sistema abierto (auto-organizado) está sometido a perturbaciones que pueden ser de muy diversas escalas” (pág. 61) en el caso de las escuelas, estas perturbaciones pueden ser el fenómeno del abandono escolar que pueden ser de “carácter exógeno (las cuales se traducen en modificaciones de las condiciones de contorno) o de carácter endógeno (modificaciones de alguno de los parámetros que determinan las relaciones dentro del sistema).” (pág.61) Si estas perturbaciones oscilan dentro de cierto rango, es decir un porcentaje menor de estudiante que abandonan cada año sin alterar la estructura del sistema, la escuela como sistema se mantendrá estable, pues dichas perturbaciones el sistema lo incorporará, así mismo la escuela adopta la problemática y trabaja sobre ella, sin hacer cambio alguno que altere su sistema ni sus componentes manteniéndose estable, esto explicaría cómo las acciones que emprenden los colectivos tienen sus limitaciones.

Carabajo, R. A. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 409-430.

CONEVAL. (2021). CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/quienessomos/Paginas/datos_abiertos_CONEVAL.aspx

Fernández, B. G. (OCTUBRE-DICIEMBRE de 2016). Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982016000400011

Guerra, L. S. (s.f.). Del abandono a la permanencia. Estudios desde la teoría general de sistemas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20.

Manen, M. v. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: IDEA BOOKS,S.A.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires.

Sammons, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. Ciudad de México: SEP.

Solis, G. G. (30 de JULIO de 2021). UDG TV. Obtenido de UDG TV: <https://udgtv.com/noticias/jalisco-regresa-clases-rezago-abandono-escolar/>

Torre, F. U. (2015). El abandono escolar en el nivel secundaria: un descuido en la agenda educativa actual. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 63-74.

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR HABILIDADES CRÍTICAS EN LOS SUJETOS

COMMUNITIES OF LEARNING AND PRACTICE: STRATEGIES TO DEVELOP CRITICAL SKILLS IN SUBJECTS

¹ PABLO IGNACIO SÁNCHEZ BULLA

² RAFAEL EMILIO SÁNCHEZ BULLA

RESUMEN

Las comunidades de aprendizaje y de práctica se sitúan como estrategias educativas que buscan desarrollar habilidades críticas, epistemológicas, dialógicas y de reflexión en los estudiantes del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Estas facilitan el intercambio de ideas, experiencias y construcción de nuevo conocimiento a partir de las deliberaciones surgidas entre docentes, estudiantes, entre otros. Aunque parecen tener un mismo significado, hay elementos que las diferencian. En este sentido, se abordan en el presente artículo aspectos conceptuales para delimitar los alcances de dichas estrategias, el papel que cumplen en el proceso de aprendizaje educativo y cómo aportan al desarrollo del pensamiento crítico desde la pedagogía de Paulo Freire. Posteriormente, se realizan algunas reflexiones personales con base en las experiencias vividas como doctorandos del programa referenciado. Se infiere, que participar de estas comunidades ayuda al aprendizaje porque involucran a diferentes actores en la deliberación de temas, preocupaciones, expectativas y problemas que hacen parte del entorno; con miras a plantear soluciones en favor del aprendizaje y la convivencia a través de la reflexión constante de su contexto.

PALABRAS CLAVE: COMUNIDAD DE APRENDIZAJE, COMUNIDAD DE PRÁCTICA, PEDAGOGÍA CRÍTICA, ENSEÑANZA.

ABSTRACT

The learning and practice communities are situated as educational strategies that seek to develop critical, epistemological, dialogical and reflective skills in the students of the Doctorate in Education and Society of La Salle University. These facilitate the exchange of ideas, experiences and construction of new knowledge from the deliberations that arise among teachers, students, among others. Although they seem to have the same meaning, there are elements that differentiate them. In this sense, conceptual aspects are addressed in this article to delimit the scope of these strategies, the role they play in the educational learning process and how they contribute to the development of critical thinking from Paulo Freire's pedagogy. Subsequently, some personal reflections are made based on the experiences lived as doctoral students of the referenced program. It is inferred that participating in these communities helps learning because they involve different actors in the deliberation of issues, concerns, expectations and problems that are part of the environment; in order to propose solutions for learning and coexistence through constant reflection of their context.

KEYWORDS: ELEARNING COMMUNITY, COMMUNITY OF PRACTICE, CRITICAL PEDAGOGY, TEACHING.

1. INTRODUCCIÓN

Las comunidades de aprendizaje y de práctica son apuestas pedagógicas que intentan responder a los cambios generados por el desarrollo tecnológico y la globalización, los cuales exigen a los sujetos la capacidad de relacionarse con otros, dialogar, expresar deseos, intercambiar pensamientos y escuchar experiencias que sirvan de sustento para mejorar capacidades cognitivas y humanas.

Aunque representan un desafío para la educación tradicional dedicada a la transmisión de conocimientos, sus posibilidades de aportar a la construcción de saberes y cambiar la forma en como interactúan los docentes, estudiantes y comunidad en general hace que sean vistas como una oportunidad para resignificar las prácticas educativas.

En ese sentido, el artículo en primer lugar busca realizar un acercamiento conceptual de estas estrategias educativas para conocer qué son, en qué consisten, quiénes intervienen y sus objetivos. Conceptos necesarios para entender las implicaciones de estas estrategias en la transformación educativa.

En segundo lugar, determinar el papel que cumplen en los procesos educativos al ser una alternativa que vincula a diferentes actores con sus problemas e intereses, siendo un apoyo indispensable para aprender conjuntamente, se cambien prácticas y se amplíe el margen de subjetividades que enriquecen la educación.

En tercer lugar, se hace alusión a cómo estas estrategias ayudan al desarrollo de habilidades críticas como condición para transformar las realidades del entorno de los actores. Para esto, se acude al pensamiento de Paulo Freire para exaltar la educación como acto político y de libertad que busca la emancipación de los sujetos. Esto implica tener la capacidad de cuestionar con argumentos, escuchar y utilizar la palabra como generadora de cambios.

En cuarto lugar, se presenta la experiencia en estas comunidades en marco del proceso doctoral llevado a cabo en la Universidad de la Salle en la cohorte II-2020, en donde ésta estrategia ha sido vinculada en el programa de Doctorado en Educación y Sociedad para potenciar el aprendizaje, el relacionamiento entre los profesores y estudiantes y tener un punto de encuentro distinto al de las clases para dialogar y llegar a conclusiones que aportan a los procesos de investigación individuales y colectivos.

2. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA

Es común observar y/o escuchar estudiantes que no se sienten comprendidos, valorados y tenidos en cuenta en las discusiones que se llevan a cabo en el aula. Algunos han optado por ignorar esta situación y continuar con su proceso de formación, mientras que otros, han ejercido acciones de resistencia para solicitar el cambio de prácticas que dan mayor protagonismo al docente en detrimento de la participación de los estudiantes como actores esenciales para el aprendizaje.

Siguiendo esta problemática, las comunidades de aprendizaje y de práctica se han convertido en una alternativa para superar las limitaciones que surgen en la relación docente- estudiante, a fin de garantizar que el aprendizaje tenga un mayor impacto en quienes se imparte. Es así como las comunidades de aprendizaje se han destacado por facilitar un proceso dialógico que involucra a diferentes actores educativos y sociales en el propósito de expresar sus preocupaciones y pensamientos para el cambio social, siendo conscientes de la urgencia de contar con seres que reflexionen y sean capaces de respetar las diferencias que surjan de cualquier índole (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003; Hernández-López et al., 2015). Es decir, es una estrategia que colabora desde la diferencia, donde los sujetos que participan aportan a la discusión, a la toma de decisiones y la comprensión de realidades humanas.

Es un giro que viene experimentando las instituciones educativas en los diferentes niveles, acudiendo al llamado de los estudiantes de mitigar desigualdades que se gestan en la educación. Además, porque la tecnología ha permitido que la sociedad tenga acceso a información que antes era imposible, lo que hace necesario que se hable de esta, se precise, refuerce y enriquezca los conocimientos dados en el aula y afuera a esta a partir de la heterogeneidad de sujetos que la compone (Hernández-López et al., 2015). De ahí, que las comunidades de aprendizaje se consoliden en una alternativa de convivencia al permitir la interacción intercultural que pone en el debate multiplicidad de perspectivas para el abordaje de temas de interés.

Se reconoce entonces las capacidades individuales de los sujetos para aportar a la construcción de conocimiento sin importar las características socioeconómicas y culturales: todos son incluidos e importantes en el diálogo. Elboj et al (2006) refieren que las características primordiales para que se lleven a cabo son: la participación de diferentes actores en la definición de acciones educativas para el aprendizaje, tener como punto de partida el objetivo de desarrollar capacidades individuales y colectivas relacionadas con la expresión, el razonamiento y habilidades críticas para debatir sobre la información e ideas que surgen en el diálogo; rescatar lo positivo del proceso y la importancia de la cooperación para lograr las expectativas de los participantes, y finalmente, evaluar lo desarrollado para fomentar el avance de sujetos crítico-reflexivos que potencien el aprendizaje. Elementos que conllevan a estructurar una planeación educativa que garantice el desarrollo de estas. De lo contrario, es difícil que las apuestas en esta materia se logren al no contar con unas actividades y objetivos claros.

Esto obliga a que los docentes se concienticen de la necesidad de cambiar sus prácticas frente a una sociedad globalizada que tiene acceso a información constante, la cual influye en la forma como piensan y actúan. Debido al desarrollo tecnológico que ha profundizado la interacción entre los usuarios de la red haciendo que la brecha entre espacio y tiempo se elimine, y en ese aspecto, las cosmovisiones de los sujetos transiten a niveles superiores.

Así que los docentes se ven en la tarea de cuestionar el papel pedagógico existente para plantear nuevos modos de enseñanza acordes con el contexto democrático que exigen las nuevas generaciones como condición para dar sentido a la educación (Sánchez Buitrago & Suárez Fajardo, 2019). Para ello, es inevitable escuchar la voz de los distintos actores, quienes tienen una visión particular de ver la realidad y afrontar los conflictos.

La tecnología ayuda a integrar a los sujetos para cumplir el objetivo común del aprendizaje, al brindar herramientas que facilitan el intercambio de ideas de forma presencial y virtual, un ejemplo de esto fue el tiempo de pandemia, donde los estudiantes, docentes y padres de familia hicieron sinergia para posibilitar la transformación educativa participativamente (Núñez-Hernández et al., 2022). Esto despliega solidaridad entre los actores involucrados, uniendo esfuerzos para que los integrantes de la comunidad encuentren medios que tejan el diálogo que caracteriza a esta estrategia educativa. Es decir, que las comunidades de aprendizaje asumen que los sujetos son significativos, disminuyen el sentido de competencia y buscan que todos puedan alcanzar el objetivo de aprendizaje definido. Dicho de otra manera, es:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula (Valls Carol, 2000, p. 74)

Quiere decir, que la comunidad de aprendizaje no termina cuando los estudiantes están por fuera del aula, sino que continúa en los lugares que hacen parte de su cotidianidad. En todo momento, los sujetos tienen la posibilidad de colaborar para lograr los cambios requeridos para el aprendizaje del currículo educativo y los problemas que surgen de la interacción.

Por otro lado, encontramos las comunidades de práctica muy similares a la anterior, aunque cuenta con la característica de que las discusiones que desarrollan son realizadas por profesionales de la misma área de conocimiento (Vásquez Bronfman, 2011), limitando la concepción de la comunidad de aprendizaje que tiene un espectro abierto para todos los miembros de la sociedad y sus profesiones.

Asimismo, son un conjunto de personas que intercambian experiencias y conocimientos sobre intereses que los reúne (Barragán Giraldo, 2015). Esta relación se lleva de manera estable en el tiempo asumiendo un compromiso irrestricto por parte de los integrantes de profundizar acerca de aquello que los motiva. Por consiguiente, el ingreso de las personas que participan es más selectivo para garantizar el objetivo de solucionar problemas y crear conocimiento (Wenger et al., 2002). Estas son utilizadas en las Universidades para llevar a cabo procesos de investigación y producción de conocimiento en razón a las bondades que implica interactuar con profesionales dedicados a ejercer labores en el campo propio de los demás copartícipes.

Cabe señalar que usualmente se desarrollan de forma voluntaria adicional a las materias regulares del currículo, precisamente con el ánimo de profundizar, resolver inquietudes e idear planteamientos que ayuden a superar lo aprendido en el aula o profesión (Garcés Marina et al., 2020). Diferencia que delimita la comunidad de práctica con la de aprendizaje, debido a que la última, se instaura en el ejercicio propio de la enseñanza cotidiana y práctica de los docentes, tornándola como algo obligatorio para quienes asisten.

Esto lleva a preguntarse sobre el alcance de cada una, porque, aunque tienen similitudes contundentes en la conceptualización, la comunidad de práctica cuenta con participantes expertos en los temas de análisis y debate, alcanzando resultados innovadores, especializados y significativos para la comunidad científica.

Si bien el aprendizaje es un elemento fundamental en una y otra, lo que congrega a las personas en una Comunidad de Aprendizaje es el interés de aprender sobre algo, es decir, hay un tópico o tema que [las] convoca; en cambio, desde la perspectiva de una Comunidad de Práctica, lo que [convoca a los participantes y] cohesiona a la comunidad es la práctica compartida y es la participación en esa práctica lo que promueve el aprendizaje, el cual evoluciona en el tiempo. En el primer caso, una vez que se ha aprendido el tema, la comunidad que se conformó en torno a ese tópico cambia, pierde continuidad o puede desaparecer; mientras que en las Comunidades de Práctica la comunidad se mantiene y evoluciona en tanto la práctica lo haga también, y los aprendizajes no se circunscriben a un tema específico sino que son diversos, constantes, producto de la experiencia misma de participación en la práctica y de los procesos de negociación de significado que ello implica (Zuluaga Ocampo, 2017, p. 83)

En ese sentido, la comunidad de práctica perdura en el tiempo porque quienes intervienen tienen el deseo latente de seguir aprendiendo y avanzando en apropiar nuevas prácticas. Mientras que la comunidad de aprendizaje es efímera, cumple su objetivo primario y se diluye. Esto da opción para crear otra con otros horizontes.

3. PAPEL DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS

Conocer los componentes de las comunidades referenciadas, invita a preguntarse acerca del papel que cumplen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, puede considerarse que son una estrategia contundente para dinamizar la educación mediada por el tablero. Si bien es cierto que la transmisión de conocimientos por parte de los docentes en el aula es clave para comprender algunos conceptos, a veces no parecen ser efectivos para despertar el interés y la atención de los estudiantes.

4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN

Paulo Freire, principal exponente en América Latina de la Pedagogía Crítica en el siglo XX y cuyo pensamiento ha permanecido vigente en el siglo XXI, realizó sus contribuciones a partir de los avances de la Teoría Crítica desarrollada en la Escuela de Frankfurt por pensadores como Theodor Adorno, Jürgen Habermas, Herbert Marcuse y Max Horkheimer.

La teoría crítica como la pedagogía crítica rechazan las prácticas de la pedagogía tradicional centrada en la memorización, la objetividad, la desigualdad, la obediencia y la homogeneización (Martínez, 2014). Por tal razón, éstas optan por conseguir la concientización y concienciación de los sujetos, el desarrollo de su pensamiento crítico, y la búsqueda y práctica de su libertad desde la educación (Freire, 1985, 1997).

Hoy en día, en los sistemas educativos sigue ejerciéndose una educación atravesada por prácticas docentes sustentadas en la aplicación de modelos pedagógicos tradicionales y/o conductistas que fomentan la pasividad de los educandos en el aula de clase. De ahí que el protagonismo de los maestros sigue siendo un común denominador del proceso de enseñanza-aprendizaje en buena parte de las instituciones educativas, mientras que los educandos se posicionan como sujetos receptores de información que reproducen principalmente lo que se les es enseñado en la labor formativa que ejerce el docente.

Freire (1985) asocia el modelo de educación tradicional con la educación bancaria, entendida como aquella que forma sujetos pasivos que guardan información transferida por el docente en una relación unidireccional. De esta manera, los educandos son comprendidos como objetos y no como sujetos (Freire, 2002), distinto de una educación problematizadora que pretende acercar a estos al conocimiento de su realidad para que establezcan reflexivamente, mediante el diálogo con los demás, los caminos para liberarse de las dominaciones que promueven la injusticia en la sociedad (Ocampo, 2008).

En consonancia, es necesario para Freire que cada persona entre en contacto con su mundo circundante para identificar a profundidad lo que le afecta, cambia o condiciona, como elemento crucial para ejercer luego de un proceso reflexivo individual y colectivo su accionar transformador en comunidad. En este orden de ideas, la forma en que el educador y pedagogo se inserta en la comunidad para abrir ese horizonte de acercamiento a la realidad objetiva constituye un factor esencial para ampliar el espectro de conocimiento y actitud crítica de los educandos y la comunidad educativa.

Por otro lado, la transformación social es un objetivo fundamental de la pedagogía crítica. Por consiguiente, “es necesario promover modelos educativos que queden libres del interés de las fuerzas dominantes, y que realmente promuevan el desarrollo integral de la persona, que permitan a hombres y mujeres desarrollar con plenitud todas sus habilidades” (Santaella, 2014, p. 157). Lo anterior correspondería a facilitar y permitir que los educandos aprendan a decir su propia palabra con base en su contexto y cultura (Freire, 2007).

Aquí aparecen como alternativa para priorizar el lenguaje de estudiantes y demás actores educativos en la construcción colectiva del aprendizaje, desde la mirada de quienes enseñan y aprenden, vinculando la teoría con la práctica para organizar esquemas mentales propios (Cordero & Mengascini, 2016) a partir de sus experiencias, problemas, lo que conocen del mundo presencial y virtual, lo que leen, observan, entre otros.

En ese sentido, genera en los docentes una autorreflexión de la práctica pedagógica, dirigida a pensar las acciones que puede desarrollar para potenciar la participación en estas comunidades (De Dios Alija, 2015). En razón a que ambas cuentan con dinamizadores que moderan la deliberación de los temas para que todos puedan expresarse. Esto conlleva a que se utilicen esfuerzos humanos y materiales que sirvan de medio para comunicarse partiendo de las necesidades y capacidades personales (Rondón Meza et al., 2017). Se muestra entonces la responsabilidad del docente para que con su praxis este tipo de comunidades puedan materializarse.

Esto conlleva a que los docentes ideen opciones que motiven al estudiante, lo acerquen al conocimiento, le despierte la curiosidad de aprender, le permita hablar y evite cargarlo con trabajos que desde el inicio se sabe que no va a realizar porque no llaman su atención (Bain, 2007). En vez, a partir de lo que surge del diálogo horizontal dentro de estas comunidades, sea el insumo para recrear actividades reflexivas que los haga expresar el cúmulo de saberes, dudas y expectativas sobre su propio desarrollo.

Tiene que ver con aplicar la teoría a problemas concretos como lo hace la pedagogía popular, haciendo uso del lenguaje propio de los participantes para que el aprendizaje sea efectivo (Bruner, 1997). Esta característica es definitiva para potenciar el entendimiento de los mensajes que se intercambian en el proceso dialógico. Adaptar el lenguaje al contexto de los sujetos ayuda a que la información fluya en favor de las expectativas de todos.

Habermas (1992, 1999) expone que la deliberación permite el reconocimiento de intereses de los sujetos a través de la expresión pública de opiniones. Por tanto, se vincula la participación democrática como eje prioritario para la inclusión de individuos en el proceso de desarrollo educativo. Es decir, quienes aprenden tienen un papel activo durante la enseñanza-aprendizaje. No quiere decir que el docente pierde autoridad para orientar la enseñanza, sino que su labor es de acompañamiento en la medida que estos aprenden desde sí y otros.

Entonces, el papel que desempeñan estas comunidades en la educación se dirige al desencaje de las formas como se relacionan los estudiantes, docentes y demás actores de la comunidad; asignando la responsabilidad del aprendizaje no sólo a los docentes. Por el contrario, aquellos asumen confianza en las acciones de los demás, invitando a que los interesados incidan en la toma de decisiones y evaluación crítica de la realidad para ejercer su transformación.

Llevar a cabo cambios sociales que transformen la realidad de los individuos implica adoptar el desarrollo de la praxis, que según la perspectiva de Freire (1985) corresponde al proceso de reflexión y acción. El uso de la razón, en este sentido, no es suficiente para comprender y formular alternativas que mejoren las condiciones de vida de las comunidades; por el contrario, es preciso involucrar los sentimientos, las experiencias y las concepciones de vida de los sujetos, de acuerdo con su contexto, para realizar acciones que favorezcan las transformaciones a que haya lugar. Así pues, la praxis ha de ser continua en las relaciones sociales y comunitarias como manera de crear y recrear el mundo del cual se es parte.

Desde esta óptica, la escuela tiene un papel crucial para articular los contenidos de las diferentes disciplinas del conocimiento con la realidad de los educandos. El aprendizaje que se obtiene es mayor cuando los estudiantes le hayan sentido a lo que aprenden y pueden aplicar en situaciones cotidianas. Sin embargo, cabe destacar que no se trata de trasladar lo que dice el maestro en clase a un contexto particular, sino lo que conjuntamente se construye en diversos espacios de encuentro mediante el diálogo y la reflexión.

Los individuos no aprenden solos, sino que aprenden en comunidad (Freire, 1985; Gomez et al., 2008; Ocampo, 2008). Por tanto, es en la interacción con otras personas como se puede conocer a profundidad la realidad personal y social sin olvidar que el mundo actúa como mediador de la praxis. El fanatismo, el dogmatismo y el sectarismo impiden que los hombres puedan liberarse de todo lo que los oprime dado que no favorecen el intercambio de ideas y la apertura mental a nuevas opiniones o sentidos sobre el mundo por parte de los sujetos.

Por tal motivo, la solidaridad entre los actores educativos apoya el asentamiento de otras visiones en resistencia a las ya existentes. La cooperación se constituye en la base para promover transformaciones que no ocurren fortuitamente, sino por la decisión y compromiso de los hombres de asumir la responsabilidad de actuar frente a la injusticia social, la exclusión y la enajenación de las que son objeto en una sociedad jerarquizada.

Para Freire (1985) "los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente"(p.11), asignando en todo caso la responsabilidad al individuo de ser iniciador y garante de su liberación, en otras palabras, un ser autónomo que modela su propia vida, que no desconoce su entorno y dialoga con otros actores con los que comparte, para construir su ser y pensamiento liberalizador.

El involucramiento de los sujetos en su formación posibilita el desarrollo de su pensamiento crítico y el restablecimiento de condiciones de aprendizaje favorables que atiendan a sus necesidades específicas. Que los educandos sean participantes activos de su aprendizaje suscita que exista diálogo y problematización con el maestro de manera multidireccional, como recursos para interpelar los pensamientos y crear soluciones a preguntas y problemas que se plantean en la educación referentes a los campos de conocimiento, la escuela, la comunidad y el mundo globalizado.

De tal manera, que es el maestro con uso de distintas herramientas pedagógicas quien puede facilitar que los estudiantes, padres de familia, y demás actores alcancen un nivel de concienciación totalmente diverso, colectivo, humano, y vinculado con el cambio social. Es así, que incorporar a la escuela la educación problematizadora, se constituye en un camino articulador de los grandes propósitos sociales, que no desconocen las particularidades del sujeto, y que tienden al bienestar común de la sociedad desde una participación intersubjetiva que se nutre de múltiples cosmovisiones.

El diálogo entre los actores educativos afianza el reconocimiento del otro como elemento fundamental para escuchar empática y asertivamente lo que cada individuo pretende comunicar (Freire, 1985; Ocampo, 2008). Estar dispuesto a aceptar y comprender que las demás personas tienen algo importante que decir, fundamenta el cambio de concepciones humanas que proliferan la pasividad de los educandos por otras que lo asumen como protagonista al ser reconocidos como sujetos que pueden contribuir al mejoramiento de la sociedad desde las ideas que sustentan soportadas en sus reflexiones y prácticas efectuadas en la esfera pública y privada.

Por otra parte, crear espacios de encuentro desde las instituciones educativas que se encaminen a propiciar la conciencia crítica de la comunidad educativa en favor de su acercamiento a la comprensión y transformación de su realidad es un compromiso ético-político de las autoridades escolares frente al anhelo de pensar y construir un mundo mejor que le dé un lugar a cada integrante de los cuerpos sociales con relación a sus expectativas, historia y cultura.

Desde otro ángulo, el ascenso de la cultura digital y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones TIC en el mundo globalizado han abierto alternativas para el relacionamiento social en el ámbito económico, político y educativo a diferentes escalas territoriales (Pacheco et al., 2022). Las plataformas educativas y programas de videoconferencia se muestran como una oportunidad para desarrollar la interculturalidad y reconocer otras identidades que trascienden las fronteras de la escuela, así como integrar a los padres de familia y otros agentes externos a los procesos de formación de los educandos y reconstrucción de la escuela según el contexto.

También las TIC no solo se reducen a comunicar y conectar a las sociedades, sino que facilita el acceso a la información para construir conocimiento desde la crítica y reflexión de los sujetos. En términos de Freire esto sería parte del acto de leer el mundo, que se complementa con la experiencia y la lectura de la palabra para escribirla y reescribirla en favor de la transformación de la realidad (Ceruti et al., 2021; Freire, 1985). En esta dirección corresponde a los sujetos dar un nuevo sentido a las palabras a partir de su lenguaje y contexto en marco de una educación liberadora que profundiza en el conocimiento a través de la praxis, y distanciarse de querer acumular este irreflexivamente en su pensamiento.

En este orden de ideas, la pedagogía crítica busca que las personas sean capaces de transformar sus circunstancias, debido a que el establecimiento de instituciones educativas de por sí no es una garantía para la generación de cambios sociales; más bien dependen de otros factores como la pedagogía de los maestros y el uso consciente de los recursos en desarrollo de una intencionalidad educativa liberadora que otorgue participación activa a los educandos, considerados el motor de cambio de la sociedad en su compromiso por liberarse y liberar a los demás de las ataduras que los grupos de dominación erigen para enajenar la mente y vida de los oprimidos.

5. EXPERIENCIA SOBRE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y DE PRÁCTICA EN EL DOCTORADO DE EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

En la formación de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle, se ha contemplado el uso de estas estrategias obedeciendo al contexto de pandemia COVID-19 al momento del ingreso. Aunque en la presencialidad lo hace, el mantenerse en virtualidad profundizó que los estudiantes desde su autonomía participaran de espacios de conversación sobre los temas planificados en marco de los seminarios de fundamentación e investigación acompañados por expertos.

Indudablemente, el rol de los docentes era implementar actividades vinculadas con plataformas tecnológicas como: Microsoft teams, Zoom y Cisco Webex. En aquellos espacios, se podía debatir desde las posturas epistemológicas de los participantes, moldeadas por sus experiencias y campos de conocimiento profesional que influían en la configuración de nuevas concepciones respecto de la política, paz, el conflicto, las narrativas culturales, el lenguaje, gobernanza, pedagogía, didáctica, entre otros. En palabras de Sierra Varón (2011) se buscaba que los sujetos aprendieran a aprender

Para ello, los docentes realizaban la contextualización de los temas para definir el lugar de posicionamiento teórico, para en sucesivas ocasiones promover el diálogo entre la comunidad que asistía. Esta se nutría de profesionales nacionales e internacionales quienes defendían o rebatían las opiniones para luego llegar a conclusiones. Según Arbeláez Muñoz (2015) el nivel y calidad de las interacciones entre los sujetos son factores que determinan la eficacia del aprendizaje.

Para este propósito, se realizaban trabajos grupales que potenciaban el diálogo entre los participantes (Elboj Saso & Oliver Pérez, 2003). Después se hacía una plenaria para socializar lo conversado para retroalimentar los temas. Muchas veces, haciendo uso de juegos, presentaciones y videos para fundamentar y aclarar los puntos de vista (Núñez-Hernández et al., 2022). El docente entonces dinamizaba la actividad, aclaraba dudas, complementaba opiniones y fortalecía los vínculos de cooperación sin imponer la verdad absoluta.

Aquí se observaba la fuerza de la palabra para persuadir, convencer o disuadir a los demás (Ortíz Yáñez, 2014). Algunos con un pensamiento de tipo positivista y otros alineados con las nuevas tendencias de las ciencias sociales y humanas, caracterizadas por la subjetividad como elemento para conocer la realidad (Zemelman, 2010). Sin embargo, el choque conceptual que se generaba permitía construir una visión de las cosas, reconociendo que a pesar de las diferencias de opinión cada aporte era significativo para responder las inquietudes que surgían en la deliberación de los temas.

Esto hizo comprender que no es posible excluir pensamientos diferentes, en vez, es necesario profundizarlos para que el aprendizaje sea constructivo y enriquecedor. Es decir, las ideas diversas promueven el debate, exigen argumentos elaborados, permiten conocer el lugar de enunciación en que está ubicado el problema de interés, darle forma, sentido y significación a lo que se conoce (Freire, 2004).

Por tanto, las comunidades de aprendizaje estuvieron latentes en todo momento, al demandar el apoyo colaborativo de integrantes de las reuniones para cumplir los objetivos planteados en el currículo. En razón a que era una situación nueva para todos, los estudiantes estábamos conectados en estas plataformas desde distintos lugares del país y el ritmo de lectura y actividades promovían la interacción entre los distintos miembros. Por lo que administrativos, docentes, director del programa, decano y estudiantes estaban en constante comunicación.

En este contexto, tanto la institución como los estudiantes recrearon canales de comunicación innovadores para trabajar online, expresar sus sentimientos, opiniones, emociones y pensamientos; los cuales se iban transformando según las necesidades. Sin embargo, ante esta nueva forma de interacción, el deseo de participar al principio no era suficiente: al no conocer los rostros que estaban detrás de las pantallas, la dificultad para relacionarse como en lo presencial, el desconocimiento del uso de estas herramientas tecnológicas por algunos y el tiempo limitado que impedía que todos pudieran expresarse, aunque siempre se instó la posibilidad para que lo hicieran.

Esto no fue todo, adicional a esto, emergieron algunas comunidades de práctica asociadas a temas de investigación de los participantes, quienes tenían la autonomía y libertad de elegir a cuál asistir. Fue un hecho que causó interés y valor agregado para la reconstrucción crítica de los problemas de investigación. Es más, algunos permitían que quienes concurrían delimitaran los temas, actividades, recursos y entregables (De Dios Alija, 2015).

Todo estaba alineado para la construcción de conocimiento permanente, delegando la responsabilidad a los sujetos de ser agentes de cambio y transformación educativa (Garcés Marina et al., 2020; Vásquez Bronfman, 2011). Se presenció en el hecho de que las teorías eran aplicadas a distintos contextos, reclamando la reflexión constante sobre estos y una autorreflexión sobre la práctica individual y colectiva.

No obstante, este proceso requería compromisos ético- políticos de los miembros (algo que se mencionaba insistentemente por parte de los directivos y docentes), porque los esfuerzos no iban a tener resultados si los estudiantes no cumplían con las lecturas, actividades y participación durante el proceso. Es decir, no solo bastaba con asistir a las reuniones, sino que era importante explorar saberes previos para diálogos fructíferos que se vieran traducidos en el aprendizaje.

Quiere decir, que la educación parte del compromiso y voluntad personal por querer transformar la vida personal y de quienes están en el entorno (Freire, 2005). La teoría es importante pero no determina lo bueno que pueda ser quien aprende. Es decir, la realidad no complementa los fundamentos conceptuales para que la enseñanza sea significativa.

En definitiva, la intencionalidad formativa del programa de Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle consiste en formar, con apoyo de estrategias pedagógicas críticas y comunitarias, seres capaces de expresar sus pensamientos e incidir en los procesos políticos, sociales y culturales a través del acto político de educar: medio para la concientización de los sujetos frente a problemáticas y desafíos de la humanidad. En este aspecto, la sensibilidad es esencial para desarrollar acciones que vinculen a otros, preocuparse por lo que sienten otros, hacer suyos los problemas de otros y buscar alternativas que transformen lo adverso para que el sujeto logre ser parte del mundo bajo su autonomía y libertad.

6. CONCLUSIONES

Las comunidades de aprendizaje y de práctica se conciben como una estrategia afín con la pedagogía crítica en cuanto promueve el diálogo intersubjetivo de los educandos y docentes en la comprensión de temáticas y fenómenos sociales que ocurren en la sociedad, como base para determinar acciones de cambio necesarias que coadyuven a la transformación de los problemas que afectan a las comunidades educativas.

De igual manera, permiten afrontar los desafíos que actualmente asume la educación referidos al desarrollo del pensamiento crítico, la incorporación de las TIC en la educación, el fortalecimiento de la autonomía de los estudiantes, la construcción de paz en la nación, la justicia restaurativa, entre algunos otros, que son posibles de alcanzar con la constitución de espacios dialógicos que fomentan el entendimiento, el reconocimiento del otro y la interculturalidad en las interacciones humanas en una óptica horizontal.

También este tipo de comunidades como estrategia para la construcción de conocimiento en comunidad fortalecen las capacidades críticas de quienes participan en estas. En consonancia, el encuentro de distintas perspectivas, miradas, enfoques, experiencias, visiones e interpretaciones de los sujetos sobre la realidad les permite a los estudiantes del programa de doctorado desarrollar mayores elementos de juicio para efectuar una lectura de la realidad de la escuela acorde con su contexto. Esto con la finalidad de construir alternativas que mejoren las condiciones y bienestar de las comunidades educativas y del sector educación donde la praxis, por supuesto, tiene un rol clave en la transformación de la sociedad y de las prácticas estudiantiles, docentes y comunitarias.

Arbelaez Muñoz, D. (2015). Propuesta de observación de las interacciones en la escuela a través de los Principios de Aprendizaje Dialógico. <http://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>

Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad (Segunda). Universitat de València.

Barragán Giraldo, D. F. (2015). Las Comunidades de Práctica (CP): hacia una reconfiguración hermenéutica*. Franciscanum, 163(163), 155–176. <http://www.scielo.org.co/pdf/frcn/v57n163/v57n163a06.pdf>

Bruner, J. (1997). La Educación, puerta de la cultura (Machado Grupo de Distribución S.L, Ed.).

Ceruti, J., Cossio, J., Carlachiani, C., Maltaneres, V., Marioni, V., Rizzo, L., Scott, R., Vaisman, S., Bolton, P., & Arata, N. (2021). Pensar con Freire a cien años de su nacimiento (P. Marini & N. Massei, Eds.; 1era ed.). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. https://iesoc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/3/2021/11/Pensar-con-Freire.-A-cien-anos-de-su-nacimiento-IES-No28-2021_compressed-1.pdf

Cordero, S., & Mengascini, A. (2016). La construcción de una comunidad de práctica; articulaciones posibles entre la Escuela y la Academia. Revista Cuadernos, 50, 147–159. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18552439005.pdf>

De Dios Alija, T. (2015). Comunidades docentes de aprendizaje y metodologías activas. <https://docplayer.es/199855260-Comunidades-docentes-de-aprendizaje-y-metodologias-activas.html>

Elboj, C., Puigdemlivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación (Quinta Edición). Editorial Graó.

Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad delconocimiento. • Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado, 17(3), 91–103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>

Ortíz Yáñez, J. (2014). Democracia En La Escuela: Comencemos Con El Derecho a La Palabra. Signos Filosóficos, XVI(31|), 97–124.

Freire, P. (1985). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores. [https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire - La educacion como practica de la libertad.pdf](https://www.textosenlinea.com.ar/academicos/Freire-La-educacion-como-practica-de-la-libertad.pdf)

Freire, P. (2002). Educación y Cambio (5ta ed.). Los Editores Buenos Aires. <https://ibdigital.uib.es/greenstone/collect/cd2/index/assoc/az0009.dir/az0009.pdf>

Freire, P. (2005). Pedagogía del Oprimido (Segunda). Siglo veintiuno editores. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.98.2.021>

Freire, P. (2007). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI Editores S.A.

Freire, Paulo. (2004). Pedagogia da autonomia : saberes necesarios para la práctica educativa. Paz e Terra SA.

Garcés Marina, Casado Da Rocha, A., & Ausín, T. (2020). Comunidades de práctica y el futuro de la educación. Revista Internacional de Éticas Aplicadas, 33. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/issue/view/33>

Gómez, M. V., Villagra, P. C., Lorenzo, Z. B., García, C. C., Chávez, K. L., Masi, A., Cosio, G., De, M., Larrea, L., Patterson, A. M., Beatriz, N., Medero, L., Fraga, A., Cevallos, M. B., Rieiro, A., Juárez, G., Gomez, M. V., Duhalde, M. Á., María, Á., ... Fuentes, N. I. (2008). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (M. Gadotti, M. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes, Eds.; 1era.). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/as-soc/D1599.dir/gomez.pdf>

Habermas, J. (1992). Teoría de la Acción Comunicativa, I Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus Humanidades. <https://www.ptonline.com/articles/how-to-get-better-mfi-results>

Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. In Paidós. Paidós Básica.

Hernández-López, C. A., Jiménez-Álvarez, T., Araiza-Delgado, I. Y., & Vega-Cueto, M. (2015). La Escuela como una comunidad de aprendizaje. Revista RA XIMHAI, 11(4), 15–30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596001> Cómo citar el artículo Número completo Más información del artículo Página de la revista en redalyc.org Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Martínez, R. (2014). Pedagogía tradicional y Pedagogía Crítica (1era ed.). CELAPEC- Centro Latinoamericano de Pensamiento Crítico.

Núñez-Hernández, C., Larco-Pullas, J., & Ayala-Jaramillo, K. (2022). Comunidades de aprendizaje y nuevas tecnologías. 593 Digital Publisher CEIT, 7(4), 87–96. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.4.1117>

Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la Pedagogía del Oprimido. Revista Historia de La Educación Latinoamericana, 10, 57–72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Pacheco, V., Carrasco-Mullins, M., & Facundo, M. (2022). TIC, globalización y educación: triada emergente en el nuevo orden social. Delectus, 5(1), 2022. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/390/3902822007/3902822007.pdf>

Rondón Meza, M., Chinchilla, F., & Molina, C. (2017). Comunidades de Aprendizaje La Estrategia Transformadora de la Acción Docente.

Sánchez Buitrago, M. M., & Suárez Fajardo, M. E. (2019). Comunidad de aprendizaje, un espacio de formación para transformar las prácticas docentes. Revista Educación y Ciencia, 23, 69–81. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10077/8353

Santaella, E. (2014). Pedagogía crítica, una propuesta educativa para la transformación social. REIDOCREA, 3(21), 147–171. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32270/Reidocrea-Vol.3-Art.21-Santaella.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sierra Varón, C. A. (2011). La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. Panorama, 9, 73–87. https://www.researchgate.net/publication/276254633_La_educacion_virtual_como_favorecedora_del_aprendizaje_autonomo/link/563ef01f08ae45b5d28c7c55/download

Valls Carol, M. R. (2000). Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información [Tesis Doctoral]. Universidad de Barcelona.

Vásquez Bronfman, S. (2011). Comunidades de práctica. Educar, 47(1), 51–68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836004>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating Communities of Practice. Harvard Business School Press.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. Polis, Revista de La Universidad Bolivariana, 9(27), 355–366. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>

Zuluaga Ocampo, Z. P. (2017). Investigación universitaria en comunidades de práctica en ciencias sociales y humanas: grupos, culturas académicas disciplinares y organización institucional en discusión [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Javeriana.

TEACHING CONCEPTIONS ABOUT THE TEACHING PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE

¹ PAULA ANDREA CAÑÓN GÓMEZ

RESUMEN

El presente artículo centra su atención en las concepciones sobre la enseñanza del inglés que tienen los docentes y cómo estas inciden en el proceso de su enseñanza. Este artículo surge de una investigación de carácter cualitativo con una método descriptivo, en el cual se emplearon entrevistas como fuente de información primaria, lo que permitió tener un conocimiento sobre las concepciones de los docentes en su quehacer pedagógico, metodológico, y didáctico. Se resaltan las concepciones de base, las cuales provienen de la mente del maestro y las concepciones periféricas que son fundamentadas bajo las teorías de aprendizaje; se analizaron distintas teorías que suponen comprender el concepto de pedagogía y los distintos métodos que pueden ser empelados para la enseñanza de un idioma. Se destaca de esta investigación que las concepciones de los docentes se construyen y se consolidan a partir de su experiencia y su conocimiento, teniendo en cuenta factores que influyen directamente en las mismas como el entorno, el contexto, el acceso a diferentes recursos y herramientas las cuales pueden impedir o potencializar el quehacer docente.

PALABRAS CLAVE: CONCEPCIONES, ENSEÑANZA DEL INGLÉS, PEDAGOGÍA, METODOLOGÍA, DIDÁCTICA.

ABSTRACT

This article focuses its attention on the conceptions about the teaching of English that teachers have and how they impact the teaching process of this language. This article arises from a qualitative investigation with a descriptive implementation, in which interviews were used as an instrument, which allowed to have knowledge about the teachers' conceptions in their pedagogical, methodological, and didactic labor.

The basic conceptions which come from the mind of the teacher and the peripheral conceptions that are based on the learning theories are highlighted. Also, different theories that involve understanding the concept of pedagogy and the different methods that can be used to teach a language were analyzed.

It stands out that teachers' conceptions are built and consolidated based on their experience and knowledge, considering factors that directly influence them such as the environment, the context, access to different resources and tools that can impede or potentiate the teaching labor.

KEYWORDS: CONCEPTIONS, ENGLISH TEACHING, PEDAGOGY, METHODOLOGY, DIDACTICS.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo surge de una investigación llevada a cabo bajo el paradigma naturalista, con enfoque cualitativo y método no experimental de tipo descriptivo; el cual aporta información que permite caracterizar las concepciones pedagógicas que emplean los docentes en el quehacer de su ejercicio profesional. Presenta un análisis de las concepciones que el docente tiene y cómo estas influyen en la toma de decisiones sobre la forma de enseñanza del inglés y los contenidos que se desarrollan en el aula de clase. Se analizaron conceptos que nutren la enseñanza del inglés como la pedagogía y su incidencia en la formación, las concepciones básicas del proceso pedagógico de la enseñanza de un idioma y los factores que inciden en dichas construcciones como lo son los lineamientos brindados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, el contexto, las herramientas tecnológicas, los instrumentos y métodos utilizados.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante destacar la importancia de la enseñanza de la lengua inglesa sustentada bajo la mirada globalizadora, la necesidad de interactuar y enfrentar desafíos actuales. Para Sarramona (2005), a medida que avanza el mundo, que aparecen nuevas tecnologías y que vivimos en una interconexión que no podemos evadir, la escuela tiene que ser una respuesta directa que se apropie de la formación en tales sentidos. Ello supone, por ejemplo, la necesidad inmediata de crear canales de comunicación que permitan interactuar de manera más prolija. En ese sentido, el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se sitúa en el mundo, conectándose con nuevas comunidades, culturas y formas de ser.

En este sentido, se hace necesario analizar cómo se están llevando a cabo los procesos de enseñanza de una lengua extranjera en este caso el inglés. Para dicho análisis se parte del contexto de las instituciones educativas públicas donde la enseñanza de las lenguas se regula por parte del Ministerio de Educación, donde tiene que existir una confianza arraigada en los conocimientos y la experiencia del docente para que este encuentre las mejores metodologías que les permitan a los estudiantes aprender una segunda lengua que los comunique con el mundo.

En este sentido, se abordan las concepciones de los docentes como un elemento fundamental en la enseñanza del inglés; tal y como afirma Borg (2003), existen dos tipos de concepciones: en primer lugar, se refiere a concepciones base, las cuales están establecidas en la mente del maestro y, por tanto, presiden sus acciones. El segundo tipo de concepciones son las concepciones periféricas, consideradas un poco más superficiales. Las características de las concepciones base surgen y se conforman a partir de la experiencia; mientras que las concepciones periféricas se fomentan de teorías aprendidas, por ejemplo, en el medio educativo. También sostiene Borg (2003), cómo en la mente del maestro se encuentran diferentes fuentes de conocimiento, creencias y concepciones, entrelazadas firmemente. De esta manera, cada docente tiene concepciones teóricas definidas sobre sus métodos de enseñanza y son los que finalmente terminan llevando al aula de clase para ser transmitidos a sus estudiantes.

Considerando que este artículo surge de la investigación titulada “Concepciones pedagógicas en torno a los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera de los docentes de bachillerato del área de inglés de la institución educativa departamental pio xii” se puede argumentar que las concepciones de los docentes tienen relación e influyen de manera significativa con sus prácticas, actividades, sus sentidos, las dificultades que encuentran y las posibilidades a futuro del proceso enseñanza que quieren efectuar con sus estudiantes.

Dentro de las principales concepciones de los docentes sobre la enseñanza del inglés se resalta la importancia del entorno y del contexto inmediato en el que se mueven sus estudiantes, pues se considera que influye de manera significativa en todo proceso de enseñanza. Así, se afirma que al identificar el contexto se pueden implementar métodos que

contribuyan como respuestas ante las necesidades que tienen los estudiantes. Esta observación, permite advertir que los docentes tienen en cuenta aquellas teorías que indican que la mejor forma de enseñar un contenido es cuando éste se puede relacionar con aquellos registros de la cotidianidad que les son más cercanos, de tal modo, que existe una mayor asimilación del conocimiento.

Del mismo modo, los docentes conciben que el uso de herramientas tecnológicas genera motivación en los estudiantes para aprender una segunda lengua, al mismo tiempo que se convierten en un elemento que potencia el desarrollo y la práctica de las habilidades requeridas para el dominio del inglés. Además, las TIC sirven como recurso de apoyo para el docente en cuanto a búsqueda y creación de material o estrategias didácticas que permitan mayor innovación en el aula de clase.

Otro elemento primordial dentro del proceso de enseñanza del inglés según la concepción de los docentes es el contacto que puedan tener los estudiantes con la lengua inglesa en su contexto cotidiano. Es decir, los docentes sienten que, al existir una mayor necesidad del idioma, puede generarse una respuesta de aprendizaje más apta y que muestre resultados más satisfactorios. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los docentes ven en este tipo de procesos una serie de motivaciones que deben estar desligadas por completo de cualquier sinónimo de obligatoriedad o autoritarismo. Es claro, para los docentes y para los teóricos como Vygotsky (2008), que desde el juego es más factible que un estudiante aprenda un segundo idioma, que cuando se le coacciona para que lo haga.

Finalmente, las concepciones de los docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se valen de observar el contexto, de trabajar con las herramientas que tienen a la mano, de utilizar, canciones, películas, cuentos, comics, diapositivas, debates, mesas redondas, descripciones, dictados, deletreos, entre muchos otros, para que sus estudiantes se motiven en la adquisición y dominio de una segunda lengua que les permita proyectarse a futuro, relacionarse con el mundo que está más allá del aula de clase y atreverse a interactuar sin ningún miedo con distintas culturas.

2. MARCO TEÓRICO

El siguiente marco teórico da cuenta de los conceptos primarios y básicos para comprender el concepto de pedagogía; luego se aborda la incidencia de la pedagógica en la formación de sujetos, seguido de ello se abordan las concepciones pedagógicas en el aula de clase; para finalmente, detenerse en teorías que permiten advertir la adquisición de una segunda lengua.

CONCEPTOS BÁSICOS Y PRIMARIOS DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA

Al abordar temas relacionados con la pedagogía se busca comprender cuál es el valor de esta en el aula de clase y las posibilidades de formación que ofrece a los docentes con la intensión de reconocer cómo asimilan y experimentan las concepciones pedagógicas con las que guían, en este caso, la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De este modo, la pedagogía ejerce una relación que tiene que ver directamente con la formación integral del hombre como ser social, sobre todo, ligado a aspectos socioculturales, económicos, políticos en una relación directa con sus entornos. Así, ante el cúmulo de vivencias que pueden darse en medio de un aula de clase, el ejercicio pedagógico destaca una serie de concepciones que, según Fullat (1992) y Guanipa (2008), comprometen un conjunto de saberes en el que se ligan todos los actores que intervienen tanto en la educación como en la formación.

Así, la pedagogía supone un conjunto de actividades que tiene por esencia centrarse en el proceso educativo, atendiendo las finalidades de este ejercicio y comprometiéndose con la investigación y resolución de los distintos problemas que vayan surgiendo. Como argumentan Cabrales, Martínez y Bermúdez (2017) las generaciones actuales exigen la creación de formas de enseñanza que se relacionen directamente con los estilos de vida y que a su vez brinden las suficientes oportunidades para obtener información, establecer nuevas formas de ver la realidad, construir relaciones que permitan un intercambio de conocimiento y encontrar nuevas formas de pensamiento. De este modo, todas y cada una de las acciones que se llevan a cabo en el campo educativo tienen una repercusión directa sobre los procedimientos y métodos que en la sistematicidad del ejercicio educativo existen y son implementados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

LA INCIDENCIA DE LA PEDAGOGÍA EN LA FORMACIÓN DE SUJETOS

Según Ospina (2013), al centrar la atención en la reflexión pedagógica en el aula de clase, se comprende como un elemento dinamizador del proceso formativo de los estudiantes. En ese sentido, la pedagogía aborda una serie de interacciones condensadas en la posibilidad de querer enseñar y aprender nuevos saberes. De esta forma el sujeto que se educa equivale, según palabras de Aguirre y Duran (2000), a un proceso de integración de los individuos en los que existe una transformación mutua y simultánea de las partes que entran en diálogo.

En congruencia con estos autores Ospina (2013) argumenta que la incidencia de la pedagogía en las aulas de clase está en contra de todo adiestramiento, aculturación, pasividad, ajuste ciego de un individuo, que se sabe, tiene que entrar en relación con el entorno que lo rodea. Al reconocer este tipo de incidencias que pueden aparecer con respecto a la pedagogía, los docentes pueden elaborar una lectura más apropiada de los contextos en los que tienen que enseñar, ya sea cualquier ciencia, o en este caso, una segunda lengua.

Al descartar cualquier reduccionismo pedagógico en el aula de clase se percibe una especie de conciencia sobre la educación. Es importante precisar que la educación, según palabras de Ospina (2013), se puede entender más allá que la acumulación de conocimientos, como un proceso que permite tomar una cierta conciencia de sí, una conciencia para sí que le permite reconocer el lugar que ocupa en el mundo y su posibilidad transformadora y constructiva. Esto significa que la construcción de toda pedagogía tiene que ser el resultado de interacciones entre los sujetos, a modo de reconocer las intersubjetividades que florecen en dichas relaciones. Particularmente, la enseñanza de una segunda lengua se preocupa por las interacciones que se puedan lograr en el aula.

La incidencia directa de la pedagogía en la educación permite que se intervengan los procesos de socialización de los estudiantes, de tal forma que se haga posible la apertura de una subjetividad individual que aporte en el plano colectivo. De este modo, la constitución de sujetos bien formados se encuentra atravesada por concebir al estudiante desde sus capacidades individuales, en un contexto inmediato, con la intención de buscar un aporte significativo en lo grupal. Es claro que los individuos no permanecen solos, sino que habitan espacios compartidos de conocimiento en el cual existe un aprendizaje común y continuo. Con ello, la pedagogía tiene que aportar directamente a la construcción de sujetos sociales capaces de compartir el mundo con otros.

Todo proceso de aprendizaje pedagógico implica saber desplazar de la imposición de conocimientos y habilidades a una formación que realmente se compagine con aquello que necesitan aprender los estudiantes. Cuando se enseña una segunda lengua se quiere en principio generar ciertas motivaciones que lleven a los estudiantes a sentir la necesidad de aprender un segundo idioma. El escenario para que este cambio se efectúe comienza por repensar este tipo de intencionalidades del docente cuando llega al aula de clase a impartir su asignatura, a modo de mostrar con claridad los énfasis que piensa abordar y la pedagogía que le va a permitir tal fin. De esta manera, la construcción de competencias que fortalecen a los educandos permite hablar de una formación que revisa sus procesos y se compromete con la educación de un sujeto que puede asumir el reto de enfrentarse con tales herramientas y habilidades al mundo. Es decir, el sujeto que se educa, gracias a la acción de su educador, puede desarrollar las competencias y destrezas que permiten interactuar de manera segura con su entorno.

CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES EN EL AULA DE CLASE

Al referirse a las concepciones pedagógicas de los docentes en el aula de clase, sobre todo, ya sea en la enseñanza de un saber o de una lengua extranjera como es el caso, se parte de las ideas de Borg (2003) y su trabajo sobre los procesos de cognición de los maestros. Para este autor, estos procesos de cognición se relacionan con una dimensión no observable de la enseñanza. Con ello, se refiere, particularmente, a aquello que los maestros saben, creen y piensan. Los distintos trabajos realizados por Borg basan sus resultados en cómo los docentes son personas que toman decisiones pensadas de inmediato, pues de ellas depende que la instrucción sea lo más clara posible para sus estudiantes. De esta forma el docente está en la capacidad de forjar nuevas redes de conocimiento, pensamiento y creencias complejas, que tienen una orientación práctica, personal y sensible a los distintos entornos en los que se ve envuelto. Así existen un buen número de preguntas que sirven como motor para ampliar el conocimiento acerca de las formas en que los docentes desarrollan sus concepciones en el aula y los sentidos que le dan, a saber:

- ¿Sobre qué tienen conocimiento los maestros?
- ¿Cómo se desarrollan estas cogniciones?
- ¿Cómo interactúan con el aprendizaje del profesor?
- ¿Cómo interactúan con la práctica en el aula?

Para Borg (2003), existen dos tipos de concepciones: en primer lugar, se refiere a concepciones base, las cuales están establecidas en la mente del maestro y, por tanto, presiden sus acciones. El segundo tipo de concepciones son las concepciones periféricas, consideradas un poco más superficiales. Las características de las concepciones base surgen y se conforman a partir de la experiencia; mientras que las concepciones periféricas se fomentan de teorías aprendidas, por ejemplo, en el medio educativo. También sostiene Borg (2003), cómo en la mente del maestro se encuentran diferentes fuentes de conocimiento, creencias y concepciones, entrelazadas firmemente. De esta manera, cada docente tiene concepciones teóricas definidas sobre sus métodos de enseñanza y son los que finalmente terminan llevando al aula de clase para ser transmitidos a sus estudiantes.

Para Borg (2003), las concepciones se aseguran, se establecen y se definen en los conocimientos adquiridos antes y después de los estudios universitarios y, particularmente, durante la práctica profesional. Las experiencias forjan en los docentes impresiones sobre ellos mismos, sus habilidades, conocimientos, procesos de enseñanza que van a tener una relación directa con sus formas de pensar y comportarse tanto dentro como fuera del aula de clase. Según Borg (2003), las creencias establecidas desde el principio en la vida de los docentes son resistentes al cambio, incluso ante la evidencia contradictoria de este modo, tales creencias toman la forma de material almacenado por episodios derivado de incidentes críticos en la experiencia personal. De esa forma, los docentes aprenden mucho sobre la enseñanza a través de su vasta experiencia como aprendices. Esto puede ser denominado aprendizaje por observación.

Los estudios de maestros en ejercicio brindan un mayor apoyo a la creencia de cómo las experiencias de aprendizaje anteriores dan forma a las cogniciones y decisiones de instrucción de los maestros. Al explorar las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la gramática, Borg (2003) descubre que las experiencias de los maestros como aprendices de idiomas fueron una influencia significativa. Según este autor, algunas características pueden ser aprehendidas del término concepciones: son dinámicas, se pueden modificar por reflexión, se componen de sistemas complejos y dialécticos que se relacionan directamente con factores afectivos y emocionales que se pueden presentar en el aula. Asimismo, están determinados por el contexto sociocultural; la cultura y el contexto pueden influir directamente en la enseñanza de un idioma de maneras significativas. Las concepciones son ideas estables que tienen los docentes y que se construyen a través de su experiencia personal, teniendo en cuenta su contexto social y cultural. Dichas concepciones actúan como un filtro ante la interpretación de la realidad por parte del docente.

MODELOS DIDÁCTICOS Y PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.

Al presentar algunos aspectos de cómo se establecen una serie de metodologías que amplían las pedagogías orientadas por los docentes en el aula, nos encontramos con algunos presupuestos que llevados a la práctica hacen del ejercicio de aprender un idioma un ejercicio real. Es pertinente recordar que el aprendizaje de una lengua ya sea la materno o una segunda, implica que exista una estructuración previa de las teorías del aprendizaje efectivo.

Es decir, la adquisición se entiende, en palabras de Krashen (1985), como un proceso subconsciente en una primera etapa y que termina siendo el que utilizan todos para aprender nuestra lengua materna; mientras que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es consciente debido a que resulta de un conocimiento buscado. Dicho de otro modo, los entornos tienen una funcionalidad vital, ya que supone el contacto reafirma por medio de la repetición y el uso constante lo que se va aprendiendo. Según Krashen:

Podemos entender que lenguaje contiene una gramática ganada con la ayuda del contexto, que incluye información extra-lingüística, nuestro conocimiento del mundo y la competencia lingüística previamente adquirida. El cuidador proporciona un contexto extra-lingüístico al limitar el discurso del niño al aquí y ahora (Krashen, 1985: 80).

En la práctica, los procesos de imitación como fuente de aprendizaje, aunque se consideran mecánicos, ponen en consideración cómo una persona puede imitar solamente aquello que está presente en el interior de su nivel evolutivo, es decir, que los contenidos, las temáticas y el tipo de estrategias van en concordancia con el nivel de formación del sujeto. Resulta pertinente decir que el aprendizaje humano se basa en una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el individuo es capaz desde muy pequeño de realizar más tareas en colectividad o con la guía de otros. La escuela emerge como ese recinto de formación y la pedagogía como las formas en que ese ejercicio puede ser llevado a cabo por los docentes.

Por su parte, para Vygotsky (2008), el lenguaje surge como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su contexto, en esa medida cuando este se convierte en lenguaje interno contribuye organizando el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna. Cuando el sujeto posee una relación directa con el lenguaje y sus experiencias, surge el razonamiento como forma de probar su propio punto de vista. En ese sentido, el sujeto comienza a examinar y percibir la base de sus pensamientos. El aprendizaje tiene la capacidad de despertar una serie de procesos evolutivos internos que interviene en la interacción con el mundo y con los demás. En esa misma lógica, el juego puede determinar una forma de aprender en la que un estudiante, por ejemplo, se encuentra en la capacidad de asimilar el significado de una palabra o dominar una operación, o aprender otro idioma a la par que sus procesos evolutivos se van desarrollando por completo. Para autores como Cabrales, Martínez y Bermúdez (2017) el juego se convierte en una estrategia eficaz para gestionar la creatividad, en una herramienta de apoyo para la enseñanza de distintas áreas y una didáctica válida para mejorar los procesos cognitivos. De igual manera, para Vygotsky (2008), la influencia del juego en el desarrollo del niño es enorme, gracias a que permite liberar a quien aprende de toda coacción, lo que permite un actuar confiado por tendencias internas, en vez de, guiarse por los estímulos externos. Así, el juego en los procesos de enseñanza de un idioma tiene un sentido propio, pues ayuda en los procesos de aprendizaje de manera directa, dado que genera un mayor interés en quien aprende.

3. MARCO METODOLOGICO

En el siguiente acápite se da cuenta de los aspectos principales que orientan el diseño de la investigación, denominada: Concepciones pedagógicas en torno a los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera de los docentes de bachillerato del área del inglés de la Institución Educativa Departamental Pio XII. Entre ellos se encuentra: el diseño de la investigación, los participantes, los procesos y recolección de información mediante la entrevista, las estrategias de análisis y el proceso de análisis de los datos recogidos. Asimismo, se presenta el análisis y los resultados de los testimonios de los docentes; adicionalmente en los Anexos se presentan las matrices de análisis sintetizadas a partir de las entrevistas que se hicieron a los docentes de la muestra.

PARADIGMA INVESTIGATIVO

El paradigma bajo el cual se llevó a cabo la presente investigación es el paradigma naturalista, según Rodríguez (2003) este paradigma se basa en la comprensión y explicación de fenómenos; la comprensión se refiere a las exteriorizaciones que constituyen una realidad, de igual manera, argumenta que la comprensión consiste en interpretar actitudes humanas dentro de la captación subjetiva de los motivos y los propósitos de los actores. En la investigación naturalista la realidad adopta construcciones múltiples que se fundamentan social y experiencialmente dependiendo de la forma y el contenido en que los sujetos las proponen.

Dichas realidades se construyen a través del lenguaje y son limitadas al discurso sobre las mismas, además, una realidad depende de los significados que los sujetos otorguen a diferentes situaciones, en este caso, el conocimiento que se obtiene sobre las concepciones pedagógicas de los docentes para la enseñanza del inglés se derivan de sus testimonios.

Bajo el naturalismo, el rol del investigador consiste en observar las interpretaciones que los individuos brindan a sus realidades, las fases del proceso investigativo se dan a partir de una interacción en la cual se recopilan datos, hipótesis para la elaboración de teorías; esto implica que los resultados de este tipo de investigaciones bajo el paradigma naturalista sean contruidos en el proceso investigativo además de ser de carácter problemático y cambiante.

Rodríguez (2003) otorga las siguientes características a la investigación naturalista: no existe una realidad objetiva porque esta depende de su comprensión y conceptualización, se llega al conocimiento a través de un proceso de construcción a partir de la interpretación de la realidad, la subjetividad del investigador es un agente mediador dentro del proceso de investigación y finalmente las hipótesis se construyen a través del proceso de recolección de la información.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

El enfoque en el que se enmarcó la investigación es de carácter cualitativo con una implementación descriptiva. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este enfoque permite el desarrollo de la pregunta de investigación antes, durante y después del proceso de recolección de datos. En dicho proceso el investigador puede hacer distintas inferencias a partir de las indagaciones hechas a los docentes y que se convierten en el centro de la investigación. La investigación cualitativa es aquella que se basa en proceso inductivo, esto quiere decir que va de lo particular a lo general, con la intención de fundamentar, interpretar y describir situaciones o acontecimientos en su medio común de análisis y conforme al fenómeno problemático que se estudia. Asimismo, la investigación cualitativa es aquella que pretende describir situaciones o acontecimientos en su medio común; Sandín (2003) define la investigación cualitativa como una actividad orientada a la transformación de escenarios y prácticas socioeducativas a través del descubrimiento y desarrollo de nuevos conocimientos.

Para Hernández et al. (2014), cuando se habla de investigación cualitativa se descubre, se construye y se interpreta la realidad en los entornos en que se suelen presentar. Por tanto, el investigador debe darse a la tarea de comprender que el mundo social es 'relativo' y solamente puede ser descubierto desde la perspectiva de los actores centrales del estudio. De esa forma, estos autores plantean que el diseño de investigación cualitativo es abierto, flexible y logra ser construido a lo largo de la investigación; así, los instrumentos se van afinando y los datos surgen progresivamente. Finalmente, según Hernández et al. (2014), el análisis de datos y presentación de estos permite un proceso emergente y continuamente reflexivo.

De otro lado, Pérez señala al enfoque cualitativo como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio” (1994: 465). De un modo más puntual, Taylor y Bogdan (1986), consideran la investigación cualitativa como aquella capaz de producir datos descriptivos, enfocados, sobre todo, en que las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable pueden ser factores de análisis.

Estas concepciones metodológicas se convierten en un aporte valioso para la siguiente investigación, dado que contribuyen en la configuración de las concepciones pedagógicas que emplean los docentes en el aula a la hora de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Dicha problemática surge a partir de la necesidad de educar en una segunda lengua y que está se convierta en un factor diferenciador para los estudiantes que les permite conectar con el mundo.

MÉTODO

La investigación se inscribió bajo un método no experimental; según Hernández-Sampieri (2014) en este tipo de estudio no se hace variar de forma intencional las variables y se observan los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para analizarlos. Dentro de este tipo de investigación no se genera ninguna situación si no que se observan las situaciones ya existentes; las variables independientes ocurren y como afirma Hernández-Sampieri no es posible manipularlas.

Hernández-Sampieri destaca que las investigaciones no experimentales se centran en: 1. Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado; 2. Evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo; 3. Determinar o ubicar cual es la relación entre un conjunto de variables en un momento.

Teniendo en cuenta las características mencionadas anteriormente sobre los estudios no experimentales, cabe destacar que esta investigación se centra en determinar la relación entre las concepciones pedagógicas de los docentes y la enseñanza del inglés como segunda lengua.

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación es cualitativa, inicialmente de carácter descriptivo. Para Malhotra (1997) la investigación descriptiva “es el diseño de investigación concluyente que tiene como objetivo principal la descripción de algo, generalmente las características o funciones del problema en cuestión” (p. 90). Danhke (1986) afirma que la investigación descriptiva es aquella que busca especificar las propiedades, características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.

En congruencia con estos autores, para Hernández (2010) a través de este tipo de investigación se busca describir fenómenos, situaciones, eventos y contextos precisando como son y la forma en que estos se presentan en la realidad. Los estudios descriptivos especifican propiedades, características y rasgos de comunidades, procesos o fenómenos objeto de análisis. Entre sus finalidades se distingue dar a conocer con exactitud las características de un fenómeno o situación; para ello el investigador observa y estudia variables, componentes y conceptos de los sujetos que proporcionan los datos para dicha investigación.

Del mismo modo para MacMillan y Schumacher (2005) este tipo de investigación es apropiada en el campo educativo ya que permite la recolección detallada de información a través de la cual se puede describir una situación determinada, identificar problemas y prever posibles cambios y toma de decisiones. Apoyando esta postura, Salkind (1997) considera la investigación descriptiva como la caracterización detallada de un fenómeno existente, destacando que este tipo de investigaciones sirve de base para generar nuevos estudios y destaca que el propósito principal de este tipo de investigaciones consiste en especificar propiedades importantes de una fenómeno o situación.

Teniendo en cuenta los planteamientos mencionados anteriormente, cabe destacar que el presente estudio es descriptivo ya que tiene como objetivo caracterizar las concepciones pedagógicas de los docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, describiendo las propiedades y principales características de este hecho.

TEORÍA FUNDAMENTADA

La teoría fundamentada justifica el uso de la entrevista semiestructurada como instrumento para la recolección de datos de la presente investigación, pues como afirma Hernández-Sampieri (2014) en este tipo de teoría el investigador busca una explicación general con respecto a un determinado fenómeno aplicándose a un contexto concreto desde la perspectiva de varios participantes. De igual manera, Hernández-Sampieri argumenta que esta teoría provee de un sentido de comprensión la situación de estudio, destacando que se trabaja de manera práctica a partir de las hipótesis y variables que se derivan de los datos recolectados en el campo.

Cabe resaltar que en la teoría fundamentada la pregunta de investigación surge a partir de relaciones entre conceptos que conforman un fenómeno como lo es en este caso la relación entre las concepciones pedagógicas de los docentes y la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De igual manera, la información que se proporciona en esta teoría son categorías del fenómeno y sus vínculos, como ocurre en el proceso de análisis de la presente investigación, pues se establecen subcategorías emergentes y categorías centrales emergentes a partir de los datos recolectados en la entrevista.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Luego del amplio abordaje que se ha desarrollado conforme a las concepciones pedagógicas que emplean los docentes del área del inglés en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés a sus estudiantes de la Institución Educativa Departamental Pio XII se puede advertir una serie de conclusiones que tienen una relación directa con sus actividades, sus sentidos, las dificultades que encuentran y las posibilidades a futuro del proceso enseñanza que quieren efectuar con sus estudiantes. En ese sentido, se reconoce a los docentes del área de inglés como personas comprometidas con la educación de sus estudiantes, pese a las distintas dificultades y falta de herramientas con la que cuentan para desarrollar su actividad de enseñanza.

La lectura que una institución académica elabora del entorno y del contexto inmediato en el que se mueven sus estudiantes influye de manera significativa en todo proceso de enseñanza. Esto se corrobora en las entrevistas, sobre todo, porque a lo largo de los cuestionamientos desarrollados se encuentra que las distintas concepciones pedagógicas de los docentes están atravesadas por este fenómeno. Así, resaltan en muchas ocasiones que al identificar el contexto se pueden implementar métodos que contribuyan como respuestas antes las necesidades que tienen los estudiantes. Esta observación, permite advertir que los docentes tienen en cuenta aquellas teorías que indican que la mejor forma de enseñar un contenido es cuando este se puede relacionar con aquellos registros de la cotidianidad que les son más cercanos, de tal modo, que existe una mayor asimilación del conocimiento.

El contexto también devela que al ser una institución departamental no cuenta con los mismos recursos en infraestructura física y tecnológica que otras instituciones ubicadas en las ciudades. En ese sentido, muchas de las concepciones pedagógicas, aunque quisieran desarrollar un sinnúmero de apuestas, usando, por ejemplo, la tecnología, presentan una serie de obstáculos por la falta de este tipo de herramientas. Por tanto, muchas de las actividades que se pudieran desarrollar para una enseñanza más coherente y eficiente del idioma inglés como lengua extranjera no se pueden llevar a cabo. Ante dicho fenómeno, los docentes claman para que este tipo de infraestructuras mejoren en la institución y se vea representado en estudiantes mayormente cualificados en el dominio de la lengua inglesa.

Las concepciones pedagógicas que los docentes usan a la hora de enseñar su idioma se quedan cortas cuando no se generan entornos compartidos de aprendizaje. Esto supone la tarea de compartir con otras disciplinas algunos talleres o clases que permitan crear una especie de inmersión en el idioma. Entre mayor contacto puedan tener los estudiantes con la lengua, mejor será el dominio de la misma. Es decir, los docentes sienten que, al existir una mayor necesidad del idioma, puede generarse una respuesta de aprendizaje más apta y que muestre resultados más satisfactorios. Sin embargo, hay que tener en cuenta que los docentes ven en este tipo de procesos una serie de motivaciones que deben estar desligadas por completo de cualquier sinónimo de obligatoriedad o autoritarismo. Es claro, para los docentes y para los teóricos que justo, por ejemplo, desde el juego, es más factible que un estudiante aprenda un segundo idioma, que cuando se le coacciona para que lo haga.

Las concepciones pedagógicas de los docentes también muestran que los procesos que se emplean en la enseñanza del inglés como lengua extranjera pudieran entregar mejores resultados, pues dado que se intenta desarrollar en la institución el método Fontan, que implica un acompañamiento personalizado al estudiante, no puede ser llevado a feliz término por dos razones: la primera de ellas tiene que ver con el elevado número de estudiantes por salón que no permite la retroalimentación de cada uno de ellos; la segunda tiene que ver con los pocos profesores del área de inglés que no alcanzan a cubrir la cantidad de estudiantes que deben formar.

Finalmente, las concepciones de los docentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera se valen de observar el contexto, de trabajar con las herramientas que tienen a la mano, de utilizar, canciones, películas, cuentos, comics, diapositivas, debates, mesas redondas, descripciones, dictados, deletreos, entre muchos otros, para que sus estudiantes se motiven en la adquisición y dominio de una segunda lengua que les permita proyectarse a futuro, relacionarse con el mundo que está más allá del aula de clase y atreverse a interactuar sin ningún miedo con distintas culturas.

A continuación, se presenta una serie de mejoras para la enseñanza del inglés como lengua extranjera:

- Consolidar ludotecas o aulas especializadas con recursos como canciones, películas, historietas, juegos creados por los estudiantes, cuentos, artículos, revistas, entre otros, los cuales puedan ser usados para suplir las necesidades en cuanto a herramientas tecnológicas.
- Establecer convenios con universidades y entidades del Estado, para que profesores nativos tengan la oportunidad de realizar sus prácticas pedagógicas en diferentes instituciones, de manera que los docentes y estudiantes tengan la oportunidad de escuchar de primera voz la acentuación y pronunciación, así como ampliar el conocimiento sobre su cultura.
- Diseñar e implementar estrategias que motiven al profesorado a formar parte de grupos de investigación que trabajen en la enseñanza de lengua extranjera y sus experiencias sean registradas en Colciencias.
- Implementar, además de la asignatura del inglés, otras asignaturas en esta lengua, para que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender la pragmática, más allá de la gramática que se les enseña en clase.
- Implementar Clubes de conversación en la lengua a los que se invite estudiantes y docentes de otras instituciones.
- Implementar un día al año o al semestre que sea el día de la lengua extranjera, en la que se hagan eventos de inmersión 100% en inglés, como foros, conferencias y concursos con docentes nativos invitados de otras instituciones y estudiantes de otros colegios
- Acudir a diferentes métodos que garanticen la innovación y didáctica educativa y que a su vez estén articuladas a las necesidades de los estudiantes, desafíos y demandas de la sociedad actual.
- Planear de acuerdo con las características de los estudiantes, para ello se propone un test de estilos de aprendizaje como el plantea Ausubel
- Explorar las dimensiones de la personalidad de sus estudiantes, a fin de implementar metodologías basadas en sus gustos, preferencias y necesidades.
- Tener en cuenta las necesidades de cada institución y sus entornos para implementar estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza de este.
- Fomentar la proyección de la enseñanza del inglés por medio de centros de interés para facilitar el manejo de grupos numerosos que se presentan en la institución.

- Fortalecer los procesos de inmersión y las actividades dirigidas al desarrollo de la lengua inglesa como lo son: “el song festival”, “Spelling Bee”, “English Day”, entre otros. De igual manera, promover días o semanas en las cuales toda la institución use solo el inglés como medio de comunicación.
- Fomentar la participación de los estudiantes en eventos interinstitucionales que estén relacionados con la práctica y el mejoramiento de la lengua inglesa.
- Promover el uso de páginas y herramientas tecnológicas para fortalecer el aprendizaje autónomo y significativo en los estudiantes.

REFERENCIAS

- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81- 109.
- Vygotsky, L. (2008). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: book- printe
- Aguirre, E. y Duran, E. (2000). Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Alonso, L. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M Gutiérrez (Coord.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. España: Editorial Síntesis.
- Asher, J. (1977). Learning Another Language Through Actions: The Complete Teacher’s Guide Book. California: Sky Oaks Productions.
- Ausubel, D. (2000). The Acquisition and Retention of knowledge: A cognitive View. New York: Springer.
- Bloomfield, L. (1993) Language. New York: Holt. New York: Holt.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), pp. 81- 109.
- Cabrales, O., Centeno, V. (2015). Seven Fundamental Learnings. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Vol. 9 N°.2. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Militar Nueva Granada. ISSN 2011-5318.
- Cabrales, O., Martínez, R., Bermúdez, J. (2017). Playing and Creativity as Pedagogical Strategies to Face the New Challenges of Education in Colombia. *Science Journal of Education*. Vol. 5, N° 6, 2017, pp. 244-251.
- Carbajal, R. (2015). Guía para el docente de la enseñanza del inglés como segunda lengua. En: *Realidad y Reflexión*, (41), pp. 43-57.
- Cárdenas, M., González, A. et Álvarez, J. (2010). El desarrollo profesional de los docentes de inglés en ejercicio: algunas consideraciones conceptuales para Colombia. En: *Folios*, (31), pp. 49-68.
- Da Silva, P. y Tilio, R. (2017). A study of processes in the Activities headings from an English course book: A systemic-functional perspective of teaching and learning practices. En: *Signótica*, 29(2), pp. 430-454.
- Díaz, J. (1996). Didáctica de las lenguas extranjeras; los enfoques comunicativos. Universidad Complutense de Madrid: Servicio de publicaciones UCM.

- Dudeney, G. (2000). The internet and the language classroom: a practical guide for teachers. Cambridge: University press.
- Eley, M. (2006). Teachers’ conceptions of teaching, and the making of specific decisions in planning to teach. *Australia. Higher Education*, 51(2), pp. 191-214.
- Hernández, F. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. En: *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), pp. 141-153.
- Hernández, R. Fernández, C y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Mexico D.F: Mc Graw Hill
- Muños, A. (2000). Metodologías para la enseñanza de las lenguas extranjeras, hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad de EAFIT*.
- Nunan, D. (1988). Syllabus design. Oxford, OU. New York.
- Peralta, W. (2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En: *Revista Vinculando*, (1), pp. 1-8.
- Ramírez, D. (2008). Propuesta pedagógica para el aprendizaje del idioma inglés a través del uso de las Tic’s en los estudiantes del grado octavo de la institución educativa Tomás Alva Edison – ETB. (Tesis postgrado). Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Richards, J. y Rodgers, T. (2003). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Cambridge: Cambridge University Press
- Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, enfoques y Métodos en la investigación educativa. *Revistas de educación UNMSM*
- Salkind, N. (1997). Métodos de investigación. México: Prentice Hall.
- Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Madrid: SGEL.
- Sandín, M. (2003). Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Sarramona, J. (2006). Debate sobre la educación (Dos posiciones enfrentadas). Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

DEMOCRACIA, EL SENTIDO COMUNITARIO DE LOS COLECTIVOS DOCENTES EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

DEMOCRACY, THE SENSE OF COMMUNITY OF TEACHING GROUPS IN BASIC EDUCATION SCHOOLS

¹ SANDRA CRISTINA MACHUCA FLORES

² FABRICIO RENÉ OROZCO SÁNCHEZ

RESUMEN

Los centros escolares constituyen pequeñas comunidades en cuya organización y cultura propia se pueden observar o no procesos democráticos. Los integrantes de centros escolares en los que ejercen o reconocen la democracia, tienen como característica un fuerte sentido de comunidad, determinante para una posible instauración de procesos democráticos. En el marco del proyecto de investigación denominado “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social”, el presente artículo da cuenta de los hallazgos del trabajo etnográfico realizado en México, orientado a comprender la cultura democrática escolar desde una perspectiva comunitaria y conocer los sentidos y significados políticos que subyacen en la cultura democrática escolar. Se presentan los resultados del estudio realizado en nueve escuelas mexicanas. La técnica utilizada fue la observación que tuvo lugar en diferentes reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE). Se observa, como parte de los hallazgos, que el rumbo democrático que se genera en los planteles escolares puede ser consecuencia del liderazgo de quien representa a la autoridad, así como la generación de espacios propicios para la toma de decisiones donde se privilegia la equidad, el respeto y la diversidad de ideas.

PALABRAS CLAVE: DEMOCRACIA, RELACIÓN ESCUELA-COMUNIDAD, JUSTICIA SOCIAL, EDUCACIÓN

ABSTRACT

Schools constitute small communities in whose own organization and culture democratic processes can be observed or not. The members of schools in which they exercise or recognize democracy, have a strong sense of community as a characteristic, a determinant for a possible establishment of democratic processes. Within the framework of the research project called "Democracy in schools as the foundation of an education for social justice", this article gives an account of the findings of the ethnographic work carried out in Mexico, aimed at understanding the democratic school culture from a perspective community and know the meanings and political meanings that underlie the democratic school culture. The results of the study carried out in nine Mexican schools are presented. The technique used was the observation that took place in different meetings of the School Technical Council (CTE). It is observed, as part of the findings, that the democratic direction that is generated in the schools can be a consequence of the leadership of those who represent the authority, as well as the generation of favorable spaces for decision-making where equity is privileged. respect and diversity of ideas.

KEYWORDS: DEMOCRACY, SCHOOL-COMMUNITY RELATIONSHIP, SOCIAL JUSTICE, EDUCATION

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años la tendencia en las políticas públicas en México va en líneas temáticas que involucran la libertad, la igualdad y la soberanía como un estilo de vida en las comunidades, condiciones que son imprescindibles para vivir en comunidad es por ello por lo que ha cobrado fuerza algunas relaciones, modos de existencia y sentido de pertenencia que podríamos considerar de tipo comunitarios. La virtud ciudadana, el bien moral y la correcta ciudadanía, que es vivir de acuerdo con valores éticos establecidos son enseñanzas heredadas en gran parte de los griegos. Esta filosofía da a lugar el surgimiento de la democracia y a partir de ahí se crea el Estado, entendiendo a la democracia como un estilo de vida que requiere de la libertad, la igualdad y la soberanía de los hombres para poder llevarse a cabo. (Sañudo, s.f.). En el contexto educativo, los centros escolares funcionan como pequeñas comunidades que forman su propia cultura y organización en los que pueden tener lugar o no procesos democráticos.

Trabajos recientes internacionales hablan sobre cómo los integrantes de centros escolares que ejercen o reconocen la democracia, se caracterizan por un fuerte sentido de comunidad. Esto resulta un factor determinante para una posible instauración de procesos democráticos, así mismo, estudios latinoamericanos ponen énfasis en la aplicación de los conceptos de libertad, equidad y participación ciudadana en la escuela y en la sociedad como un todo. Sin embargo, se observa que aún falta mucho por hacer en la región, una de ellas es cómo transitar de una democracia de electores a una democracia en la que implique responsabilidad social ciudadana y civil. (Celis, 2022)

En el marco del proyecto de investigación denominado “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social”, auspiciado por la Secretaría de Educación Jalisco en colaboración internacional con la Universidad Autónoma de Madrid, a continuación, se presentan los hallazgos del trabajo etnográfico realizado en escuelas mexicanas orientado a comprender la cultura democrática escolar desde una perspectiva comunitaria.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 DEMOCRACIA

Rousseau (2018), suponía que, para lograr un orden era necesario que los hombres se pusieran de acuerdo para realizar normas aceptadas socialmente y que estas a su vez se convirtieran en leyes que fueran aprobadas por la mayoría, esto implicaba para los hombres ser parte de un contrato social que abandonar la individualidad natural y convertirse en un ser social, bajo este cobijo de leyes, que a su vez demanda al individuo poner al servicio sus cualidades y así ser considerado parte del Estado.

En el Estado, los hombres adquieren identidad de tres tipos, por un lado son pueblo al estar unidos en colectividad, por otro son ciudadanos cuando se les ve de manera individual y súbditos por estar sometidos a las leyes del estado, que ellos mismos ha decidido adoptar; para que este pacto pueda llevarse a cabo, debe incluir tácitamente el compromiso de dar fuerza a los otros al momento de obligar a su cumplimiento a quien se rehúse por medio del uso de la fuerza de todo el cuerpo, ciudadanía, que lo integra (Sañudo s,f)

La democracia entonces es un estilo de vida que supone la observancia de valores entre los hombres como lo son equidad, justicia social, autonomía, toma de decisiones, identidad en la comunidad, vínculos de solidaridad, sentido de pertenencia y visiones de futuro de carácter comunitario, para el sociólogo alemán Max Weber (1977), ésta es una relación en la que la actitud de la acción social se inspira en el sentimiento subjetivo de los partícipes de constituir un todo; los vínculos comunitarios también generan un sentido de pertenencia basado en “toda suerte de fundamentos afectivos, emotivos y tradicionales” (Weber, 1977, p. 33)

2.2 LA DEMOCRACIA EN LAS ESCUELAS

Para una sociedad que pretende ser democrática, la estructura y procesos democráticos deben cimentarse desde las escuelas y es en primera instancia a través del currículo que se pretende incentivar. Es así como la escuela es una institución social que permitirá a los alumnos desarrollarse en la vida comunitaria, en la vida social, en el intercambio de experiencias y en la comunicación entre los individuos, Barriga(2006) citado en (Pérez,2017).

En las escuelas de educación básica se genera un espacio llamado Consejo Técnico Escolar el cual pretende trabajar en:

(...) la mejora de logros educativos, así como atender diversos aspectos o problemáticas que se relacionan, tales como la erradicación del rezago educativo, impulsar la lectura, la escritura y las matemáticas. Estas acciones requieren de la decisión e involucramiento de toda estructura escolar para su adecuada ejecución y sus efectivos resultados” (Gobierno de México, 2022).

La figura del director en los centros educativos resulta de gran relevancia ya que en él se descarga la actividad de liderar al grupo para plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de las y los alumnos.

Por la naturaleza de la actividad en cuanto a la planeación, los acuerdos generados, el desarrollo de las acciones y su ejecución, es necesario que el diálogo esté cimentado en la participación democrática y comunitaria para el mayor logro de resultados orientados a abatir las problemáticas de cada centro escolar. Es importante destacar que el grupo que conforma el CTE de cada centro escolar es visto como una comunidad pues tienen cosas que comparten como: espacio laboral, roles, valores, tareas etc. Como grupo social, tiene la necesidad de conformarse con una identidad. Dewey (1998) afirmaba que para que los grupos sociales logren mantener la continuidad su existencia la educación es fundamental para este fin.

La participación ciudadana se sitúa como un punto importante del proceso de consolidación democrática, una revalorización del papel del individuo en relación con sus derechos y compromisos respecto de la sociedad en la que vive, la educación es pues un medio prioritario para fortalecer el aprendizaje de una ciudadanía activa y comunitaria, por lo tanto, pensar en la democracia que se tiene y la que se requiere implica redimensionar sus alcances y su utilidad por medio de la formación ciudadana, que debe fortalecerse e impulsarse desde la escuela.(Celis, 2022)

No podemos perder de vista el elemento fundamental de los centros de trabajo y es como se va construyendo su cultura institucional y organizacional “Desde un punto de vista antropológico/sociológico, la cultura es un sistema de significados, conocimientos, símbolos y experiencias que se comparten y se expresan en los comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo, a los que aportan una definición social y un sentido de asociación. Se expresa a través de rituales, ceremonias y símbolos, que pueden servir todos ellos para reforzarse y mantenerse recíprocamente, empresa, sindical o familiar.” (Ion, p.7) El CTE como espacio en el que se generan acuerdos organizacionales, es un reflejo de la cultura institucional y de cómo funcionan como una comunidad los integrantes del centro escolar es por ello que indagar sobre cómo suceden los procesos democráticos resulta relevante para dar explicación sobre si existe un sentido comunitario entre los integrantes y de cómo influye en la mejora del centro educativo.

3. METODOLOGÍA

Durante la segunda etapa del proyecto cuyo propósito fue “comprender los sentidos y significados políticos que subyacen en la cultura democrática escolar”, se llevaron a cabo estudios etnográficos en diferentes países. Dicha elección metodológica es consistente con el estudio ya que permite, como lo señala Hine (2004), que el investigador se sumerja en el mundo que estudia y de cuenta las relaciones, actividades y significaciones que se construyen

entre quienes participan en los procesos sociales, con el propósito de hacer explícitas ciertas formas de construir sentido de las personas.

A continuación, se presentan los resultados del estudio realizado en nueve escuelas mexicanas. Estudio cualitativo-etnográfico, la técnica utilizada fue la observación que tuvo lugar en diferentes reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE), teniendo como eje de observación el sentido comunitario. Se da cuenta de las dinámicas escolares, actitudes, costumbres y concepciones relativos a algunos valores que sostiene la democracia implícitos en los colectivos docentes y de los cuales se da cuenta en la etapa uno: equidad, identidad en la comunidad, libertad de elección y toma de decisiones.

Los resultados expuestos a continuación, se presentan a través de la evidencia empírica obtenida en cada uno de los valores asociados a la democracia antes citados. Así, se describen las dinámicas que dan cuenta de cómo se construyen los consensos y la imparcialidad a la hora de los acuerdos en atención a la equidad; el sentido de pertenencia y la convivencia como parte de a identidad comunitaria; la libre elección a través de la promoción y fomento de espacios para dicho fin, la elección sin coacción y el respeto y; el rol de la autoridad, el derecho a participar y el privilegiar el interés común en la toma de decisiones.

Se presentan algunos fragmentos de las discusiones acontecidas en diferentes CTEs y el análisis de su contenido. Se asignaron códigos para cada uno de los sujetos involucrados en la discusión, ejemplo: Dopre1 (2), Do = Docente; pre = preescolar; 1 = número asignado a dicho preescolar; (2) = número asignado al docente. Así, la combinación de elementos en el código da cuenta del tipo de sujeto, su función y nivel educativo: JSec= Jefe de Sector; Su=Supervisor; Dir=Director; Sub=Subdirector; Coor=Coordinador; Doc=Docente; Sec=Secundaria; Prim=Primaria; Pree=Preescolar.

4.1 EQUIDAD

El concepto de equidad remite a las ideas de justicia vigentes en una determinada comunidad y momento histórico. El actual debate de la equidad educativa establece como imperioso objetivo la justicia social y la función del estado, redefiniendo las bases conceptuales de la equidad. Sin embargo, no solo son las políticas públicas lo que define, sino las acciones de la vida misma, la cotidianidad de los integrantes de una comunidad educativa la que se encarga de generar las condiciones de que suceda o por el contrario que solo se quede en los discursos o documentos. La construcción de consensos y la imparcialidad en el que se generan son elementos clave para identificar en las comunidades educativas valores democráticos.

CONSTRUCCIÓN DE CONSENSOS

Si la democracia suele cimentarse sobre la responsabilidad de los ciudadanos (Touraine, 1994), puede asumirse que no existirá una participación plena en los centros escolares hasta que los miembros de las comunidades educativas adopten un protagonismo basado en el convencimiento sobre las potencialidades de sus propias aportaciones. Participar en las escuelas es comprometerse, opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir y reflexionar como protagonista, no como mero espectador (Santos, 2000). A través de la participación, se aprende, se adquiere independencia, se contrastan ideas y sentimientos, se construyen valores y se desarrolla la personalidad en las relaciones entre iguales.

De las diversas expresiones que se lograron observar y categorizar de los diversos colectivos escolares destaca que la construcción de acuerdos es el eje central de las actividades del CTE sin embargo esta categoría no solo se centra en ello, sino que busca identificar cómo el colectivo en este ejercicio lo hace en un marco de imparcialidad ante un interés común.

En la sesión se observa cómo el docente que conduce la sesión señala que es el momento de manifestar las ideas, hace especial énfasis para intencionar la participación del colectivo, se denota que es muy importante centrarse en el producto, el director interviene y en el diálogo les hace propuestas al mismo tiempo que pregunta si están de acuerdo, pero dentro de su propuesta argumenta con afirmaciones centradas por el requerimiento de la guía del CTE.

En los siguientes párrafos se puede observar los hallazgos respecto a esta categoría:

Secdoc1(4): Es el momento de manifestar nuestras ideas, además aprovechar el material de la sistematización de las experiencias que hemos vivido, podemos apoyarnos en la información de la ficha cinco, comunicar la experiencia sistematizada, elegir otro tipo de formatos que comparta nuestra experiencia.

Secdir1: ¿Les parece bien hacer un folleto?

Secdoc1 (5): A mí me parece bien la idea de hacer un folleto. Secdoc1 (6): El otro es un formato de audio.

Secdir: Podemos ir a la Normal para grabarlo allí.

Secdoc (6): Periódico mural, infografía, presentación electrónica entre otros. Secdir1: La infografía nos permite hacerlo breve porque es una sola hoja, y la otra cual seria.

Secdoc1(6): Serían otros formatos, obra de teatro, cartera electrónica o los que surjan del colectivo.

Secdir1: Una obra de teatro se podría presentar, lo hemos presentado en otros colectivos.

Secdoc1(4): Es bueno hasta poner detalles mínimos que para alguien a lo mejor no son tan importantes, también decía que cualquier cosa que les guste a los niños también lo podemos poner.

Secdir1: El aprendizaje gira en torno al interés del niño, no al interés del maestro.

Secdoc1(5): También mencionaba que no hay que perder de vista el objetivo de la sistematización, entonces en el video que se realizó como escuela iba en la planeación contextualizada.

A pesar de que cada quien tiene su punto de vista y que además no se observan pautas o parámetros para ponerse de acuerdo, la mediación que hace el director y el maestro que conducen la sesión, motivan al colectivo a trabajar en un interés común así el colectivo “refiere su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia[..]” ya que “una democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente[...].”

Los colectivos en el marco del CTE van siguiendo las orientaciones que la guía estatal les va sugiriendo, en esta sesión especialmente los docentes tienen que determinar cómo presentar un producto ante otros colectivos, lo que implica una actividad y tiempo destinado a la construcción de acuerdos, la conducción del consejo técnico escolar es dirigida por quien resulta es el mayor experto en la temática central de la guía, el directivo escolar como comúnmente lo hace pero se ha detectado que piden apoyo a algún docente que tenga dominio o conocimiento de las temáticas que orientan la guía.

Las afirmaciones o ideas que surgen en el diálogo se someten a validación del moderador se percibe inseguridad entre los participantes así se muestra en este colectivo:

Dopre 1: Lo que nos está diciendo es como vamos a presentar esto

Directora: Si es eso, lo que decía el maestro, ya tenemos las acciones, conocer las emociones, conocer nuestros niños, conocer el contexto, conocer las estrategias que teníamos, que hemos implementado, la planeación.

Dopre1 (2): pues un video

Dirpre1: porque decían que podías dramatizar Docentes: /risas/ imagínate

Dopre1. Un video, hay que valorar que no en todos los salones hay internet [...] Dirpre1: ¿de qué manera puede ser el video?

Dopre1 (2): podemos poner fotos, nuestra voz, las fotografías del zoológico, poner música de ambientación, [...]

Dopre1 (3): ¿Qué de lo que hemos realizado nos sirve, las evidencias y que estrategia vamos a agregar?

Dopre1(1). No sé si la estrategia la hacemos general para todos o de cada una Dopre1 (2). Podemos implementar una general, pero cada uno le va a dar su toque Docente 3. Está la del semáforo, está la del monstruo de colores, como una estrategia de conocer sus emociones y cómo manejarlas.

Docente 1. También las emociones del zoológico

Docentes: /en coro/ que le parece maestro /preguntando al docente de educación física/ denos una propuesta.

Podemos observar en las viñetas que, la generación de ideas para construir acuerdos en el diálogo están presentes, los docentes van hablando sus propuestas de manera abierta y espontánea, argumentan o justifican sus ideas desde el conocimiento del trabajo que han realizado, sin embargo, cuando se trata de consolidar las propuestas para construir los acuerdos recurren a la validación de quien considera es el experto, que es en quien recae la responsabilidad de darle el valor a los puntos de vista de los participantes y determinar qué propuestas es la más viable y terminar decidiendo.

(Dewey, J., 1998, p. 82). La imparcialidad logra visualizarse en el momento que cada voz es escuchada y no se conceden preferencias personales ante los argumentos u opiniones, sin embargo, lo que determina el consenso o validez en el argumento es que tanto está apegada a la normatividad o requerimiento de la guía.

En estas categorías y subcategorías podemos inferir que la equidad en estos colectivos se encuentra parcializada, pues la intención que tienen el colectivo es generar un producto aceptado y guiado de manera institucional, por tanto, resulta una construcción guiada por una expectativa y aunque parece que participan de manera activa realmente no construyen consensos.

Se refleja que a pesar de que la voz de todos es escuchada, en la determinación del consenso el mismo colectivo coloca la responsabilidad en la decisión en un solo individuo, generalmente el que parece o demuestra tiene mayor dominio, además que los argumentos se valida en torno a la cercanía a los requerimientos institucionales, probablemente existe la inseguridad del colectivo en torno a definir qué sea o no lo correcto, por lo tanto, en el ejercicio democrático la voluntad no logra ser consensuada, esto puede ser por el contexto de la cultura organizacional que se ha generado en torno a las guías del CTE, ya que pueden ser una importante influencia en la cultura que se va generando pues las ideas, los valores y las expectativas generadas y transmitidas por la organización fueron generadas y transmitidas en el transcurso de la interacción entre sujetos.(Ion, 2019)

4.2 IDENTIDAD EN LA COMUNIDAD

La participación y el nivel de involucramiento de los participantes en comunidades resulta determinante para cualquier intención de mejora: (...) para mejorar tanto la equidad como la calidad de la educación es necesario que haya más conciencia política del significado social de la educación y que existan mecanismos de participación permanentes. (Rivas, A. 2006, p. 94). Cuando los integrantes de una comunidad educativa se involucran en las decisiones se puede generar un sentido de pertenencia.

SENTIDO DE PERTENENCIA

Las relaciones sociales e interpersonales que se generan en los centros escolares van de la mano de cómo cada individuo se percibe dentro de este sistema y de cómo los otros los reconocen, es así como el reconocimiento cobra fuerza para fortalecer el sentido de pertenencia. El siguiente colectivo muestra a los docentes que le dedican tiempo extra a trabajar sobre el proyecto que tenían en puerta:

Bueno, pero antes quiero aprovechar para agradecer el trabajo de las compañeras. Porque ha sido de verdad de publicarlo. Ya les platicaba yo, aun estando de vacaciones, ellas se dieron un tiempo y platicaron también, estuvieron trabajando en ello y de alguna manera es se felicitarse porque nadie queremos invertir tiempo para vernos en otros horarios. Así que felicidades a los cuatro. [Docpri1]

Compartir características en un mismo grupo va generando vínculos que apoyan el sentido de pertenencia y cuando una persona se siente que pertenece a algún grupo el sentido de compromiso es mayor. Es decir desde la psicología estudios han demostrado que “Como potenciales explicaciones de la influencia del sentido de pertenencia sobre el bienestar, Wegge y su equipo (2006) describieron que una fuerte vinculación con la organización podría ayudar a los trabajadores a adherirse a las normas organizacionales y eso les llevaría a manejar los problemas asociados a sus puestos de forma más eficiente”. citado en Dávila, Jiménez (2014) Estableciendo un vínculo entre compromiso organizacional y el sentido de pertenencia.

CONVIVENCIA

La convivencia entre el colectivo resulta muy importante para el compromiso organizacional, este colectivo muestra que la participación que se establece entre sus participantes y tipos de manifestaciones, acreditan que existe el respeto entre sus interacciones. Muestran una actitud de relaciones de cooperación de trato respetuoso además que se van contrastando las ideas en el diálogo buscando la mejor de las acciones para el éxito de la actividad planteada.

Dirprim1: En este caso me explicas... Aquí está la persona que nos puede orientar, la maestra Andrea, entonces ahí es de cualquier duda que pueda tener, nosotros le vamos a entregar el material.

Docprim1 (2)¿ nada más van a hacer de todos los niños o voy a hacer un casting para ver quién puede pintar o va a ser todo un grupo dividido en equipos?

Docprim1(3): La intención es que todo el grupo Sí, pero si tú ves que hay algún grupo de alguno de ellos que sí esté o no tiene edad y no se la puede manejar.

Docprim1(4): Pero es claro que no todos van a pintar. Puede uno asignar otra comisión, por ejemplo, Tú vas pasando los [Inaudible] de todo el grupo, pero todo el grupo participará en ella.

Docprim1(3): La intención es que no seas tú la que cobre, sino que haya la posibilidad de que, por ejemplo, ahorita ustedes van a cobrar en ese tiempo y después ustedes el equipo va a cobrar y lanzarlos para que todos tengan esa experiencia. Ok, gracias.

Docprim1(2): Yo ayer les traje una lotería, un sorteo, una rifa y les hacía una pregunta. Una operación tanto, por tanto, menos tanto. Y respondía que estaban motivados, que se ponen un buen de niño y quieren ganar el premio porque están todos los premios también en el micrófono, porque hasta con el hecho de hablar el micrófono, bueno, ayer me funcionó con niños de 6.º y así operaciones de cálculo mental. Y si quieren participar sí

Docprim1(1): también se les puede premiar también que se le pague correctamente, también se les puede pagar inmediatamente.

Docprim1(3): ¡Claro que sí!

Si bien existe una convivencia en la que existen actividades en cooperación en las que se muestra que se contrastan las ideas, las relaciones de igualdad no son muy claras, pues si bien hay apertura en la generación de ideas para el proyecto, quedan en sugerencias que al final no se muestran tomadas en cuenta. Es importante resaltar que para establecer relaciones democráticas en las que no solo se dialogue, sino que se construya con la participación de todos, un elemento fundamental es la confianza, que tiene como origen los lazos que se construyen con la convivencia de cada día.

4.3 LIBERTAD DE ELECCIÓN

Todo ejercicio democrático lleva implícito una serie de acciones en lo individual y en lo colectivo que supone la procuración de un entorno social justo. La libertad de elegir constituye una acción fundamental en la consolidación de la democracia.

En este sentido, “la elección se puede entender en el sentido objetivo a lo que es preferido por alguien” (Romero Huamaní, 2015, p. 4), un ejercicio que, por un lado, implica un razonamiento reflexivo individual en el que se decanta por una cosa o por una posición, que se preferirse de acuerdo a intereses particulares en comparación con otras alternativas. Por otro lado, desde un sentido comunitario, la elección implica además de la satisfacción individual, que la elección sea consistente con los intereses y el bienestar de un colectivo social: “tenemos la obligación de no sólo pensar en nosotros mismos y, en nuestro bienestar personal, cuando elegimos el camino de nuestras vidas, sino que, debemos preocuparnos por lo que nuestros pueblos o sociedades necesitan para llegar a su cometido” (Romero Huamaní, 2015, p. 2).

En concordancia con los hallazgos derivados de la primera etapa de la investigación se identifican tres elementos que evidencian la libertad de elegir cuando se habla de procesos democráticos: Espacios para la libre elección, la libertad de elección sin coacción y el respeto

ESPACIOS PARA LA LIBRE ELECCIÓN

La libertad de elección implica la generación de espacios para dicho ejercicio de deliberación. El CTE, constituye per se, un espacio de colaboración y de coordinación del colectivo escolar donde la libertad de elección debiera garantizarse. Se trata de espacios de participación donde se da el consenso, el disenso, la contestación y se configuran formas alternativas donde desde la elección individual se elige lo mejor para el colectivo, así, hablamos de “una idea de comunidad y sociedad en la que la libertad del individuo es lo más importante; la vida social se articula en torno a los intereses y expectativas del individuo, la vida colectiva debe garantizar la posibilidad de participación” (Murillo, 2021, p. 86).

El siguiente fragmento da cuenta de un momento en el CTE en el que se generan dichos espacios para el diálogo, el consenso y la libre elección en función de lo que mejor conviene al colectivo:

DoSec1(1): Fue por eso, por no arriesgarnos a cómo iban a reaccionar los niños, y si inventaban el cuento y si no lo inventaban.

DoSec1(2): Y si inventaban, porque vimos que movieron muchas piezas los niños.

DoSec1(1): Vimos que, si funcionaban, por eso implementar nuevas prácticas. DoSec1(3): Entonces, aprendimos a darles oportunidades a los niños para tener nuevas prácticas y dejar de subestimarlos en las actividades.

DoSec1(1): Si, como ahorita, me estaba acordando, el primer consejo que tuvimos fue así, presencial, que decíamos ¿Ay, cómo le vamos a hacer? Y que el cubre bocas, que se lo quitan, o sea, todo lo que en nosotros generó el inicio del ciclo escolar y ahora ya lo vemos muy normal.

DoSec1(4): Era miedo y los niños como si nada.

DoSec1(1): Que si la mamá no participa, que si no se hace la guardia, que si no nos ayuda con el gel, todo eso lo que nos generó y ahorita ya vemos todo como algo diferente.

DoSec1(4): Si, nos adelantamos a los resultados y lo vimos de manera negativa. Te acuerdas de los escenarios de hace dos años, el futurista y él sabe qué. (SEC1T160)

El diálogo evidencia que se generan en el colectivo espacios para el consenso, el disenso y la contestación. Las docentes concuerdan en que la elección fue la adecuada a pesar de las expectativas pesimistas. Se evalúa y reflexiona a partir de la elección, que si bien en lo individual no gozaba de la preferencia de algunos, su ponderación por el bien común terminó siendo un acierto.

El papel de la autoridad y el tipo de liderazgo que desarrolla e impregna en su colectivo, particularmente durante las sesiones de consejo, se convierte en un distintivo que de acuerdo a su horizontalidad y verticalidad, garantizará o no dichos espacios para la libre elección. Así, podemos observar en el siguiente fragmento la apertura de un espacio de discusión en el que se elige entre una serie de alternativas:

DoPri3(1): Es el momento de manifestar nuestras ideas, además aprovechar el material de la sistematización de las experiencias que hemos vivido, podemos apoyarnos en la información de la ficha cinco, comunicar la experiencia sistematizada, elegir otro tipo de formatos que comparta nuestra experiencia.

DiPri3: ¿Les parece bien hacer un folleto?

DoPri3(2): A mí me parece bien la idea de hacer un folleto. El otro es un formato de audio.

DiPri3: Podemos ir a la Normal para grabarlo allí.

DoPri3(3): Periódico mural, infografía, presentación electrónica entre otros.

DiPri3: La infografía nos permite hacerlo breve porque es una sola hoja, y la otra cual sería.

DoPri3(3): Serían otros formatos, obra de teatro, cartera electrónica o los que surjan del colectivo.

DiPri3: Una obra de teatro se podría presentar, lo hemos presentado en otros colectivos.

DoPri3(1): Es bueno hasta poner detalles mínimos que para alguien a lo mejor no son tan importantes, también decía que cualquier cosa que les guste a los niños también lo podemos poner (PRIM3VC).

Se genera un ambiente en el que para elegir se buscan alternativas entre el colectivo. Se manifiestan alternativas que evidencian preferencias individuales, expuestas para una elección colectiva que constituya la mejor opción.

Así entonces, la generación de espacios para la libre elección es una condición en la aspiración hacia un ejercicio democrático en la cultura escolar. Se aprecia en los colectivos, una serie de sucesos que dan cuenta de este ejercicio de deliberación donde la función de la autoridad es nodal para la generación de estos espacios.

LIBERTAD DE ELECCIÓN SIN COACCIÓN

Otro componente esencial en un ejercicio democrático de libertad de elección es que los participantes del colectivo puedan manifestar sus preferencias sin ningún tipo de presión o coacción. Bovero, Córdova, & Salazar (2002), citado en Murillo (2021) sostienen que la libertad es un principio de la democracia y que ésta se entiende como la capacidad y la oportunidad de decisión racional autónoma de un individuo, que subsiste cuando no se sufren condicionamientos que determinan su voluntad.

Así, en un ejercicio autónomo de elección se espera la observancia de un liderazgo distributivo donde la autoridad garantiza la participación y la libre elección sin condiciones, se establecen reglas claras y equitativas a la hora de hacer una elección y se pondera el interés colectivo por encima del de la autoridad.

En atención a dichos observables, el siguiente fragmento del CTE da cuenta de una situación en la que se evidencia falta de autonomía al momento de querer expresar una opinión por una presunta falta de confianza y temor a la autoridad:

DoPre1(1): Es que las dos me confundieron,

SuPre1: En mi caso, como el de ella, la maestra Isabel (yo) no debemos de intervenir, estamos para escuchar, y claro que intervenimos, pero es que el maestro /docente E.F./ es el que sabe sobre el tema, Annie /directora /revolvió una cosa con otra/ y eso nos lleva a revolvernos, donde ya estás bien, entonces dices no estoy bien, y eso fue lo que te paso, pero los pasos, lo que ya llevaban estaban bien.

DoPre1(2): Mejor tenerlo visible maestra, es que somos muy visuales, por eso dije, espérenme mejor lo tenemos visual y ver que nos hace falta,

SuPre1: lo que pasa es que hay hubo un pequeño..... DoPre1(varios): /risas/

DoPre1(1): Creo que no nada más era yo la que no entendía, solo que fui la única que se animó y dijo, yo volteaba con ella y ella y su cara era que no entendían.

DoPreEf1: lo que pasa es que hay cosas que dijo /la directora/ que no son (JN1MGR).

Se percibe interferencia en la comunicación debido a la falta de confianza para expresar una opinión como lo expone la docente 1 al mencionar su percepción de que sus compañeros, como ella, tampoco habían comprendido la manera que se llevaría a cabo el trabajo. La docente 1 se asume como la única que tuvo el valor de decirlo. Esto puede interpretarse como falta de confianza para emitir una opinión.

RESPECTO

El respeto es otro de los componentes importantes cuando se trata de hacer una elección de manera libre, “sin respeto no se da la libertad de elegir, y al no contar con la libertad de elección hay estructuras de poder que se imponen” (Murillo, 2021, p.56).

Así, es pertinente observar respeto en un ejercicio democrático de libertad de elección. Es de esperarse en este sentido, manifestaciones que acrediten el respeto a las ideas, observar que se evita la imposición de las mayorías y la tendencia hacia la dictadura de unos sobre otros, que haya un trato recíproco donde se pondera la dignidad de las personas y que sean consideradas las opiniones y prácticas de los otros por diferentes que sean. Se hace entonces patente el respeto como un derecho a la hora de elegir.

En relación a la importancia que tiene el respeto a las diferencias, el siguiente fragmento da cuenta de ello:

DiPre1: Bueno y también el hecho de que entre todos platicamos acerca de las situaciones que tenemos, y cada una abona a las experiencias que se generan, DoPre1(1): y lo importante es esa comunicación que tenemos, cada una nos conocemos y nos platicamos, mira me paso esto, ¿Cómo lo podría manejar? Y tú lo implementas de acuerdo a las necesidades de ese niño, los niños tienen que entender que somos maestras y somos diferentes también.

DoPre1(2): Todas somos diferentes yo lo resuelvo de una manera y otra de otra, a todas nos ubican como maestras, pero tu maestra es tu maestra, la que te va a ayudar a resolver el problema (JN1MGR).

El fragmento anterior es un momento en el CTE en el que se acredita un ejercicio de respeto a través de la consideración a las prácticas diferentes. La directora da cuenta de un colectivo diverso que comparte experiencias, lo que confirma lo dicho por la docente 3, que destaca la buena comunicación, y cómo las ideas de otros contribuyen a la solución de los problemas propios. Morin (1999) citado en Murillo (2021) sostiene que la democracia no es otra cosa que una constante alimentación de la diversidad, tanto de intereses como de ideas y que el respeto a estas diversidades se fomenta precisamente en la escuela.

En el siguiente caso se manifiesta por parte del maestro una actitud que acredita el respeto a las ideas. Se advierte además que comparte la idea expresada.

DoPri3(1): Si tienes la actitud tiene una perspectiva una actitud de hacer las cosas bien, todo se da va a tener paciencia, vas a hacer humilde, vas a saber escuchar, vas a saber proponerles cosas buenas, para mí una de las más importantes es la actitud, la actitud es una ventaja.

DoPri3(2): Si tiene razón, muchas veces de la manera en que nosotros tenemos las expectativas de cómo emprendemos una actividad el resultado es influenciado por eso (PRIM3VC).

Contrario a lo anterior, se observa otro caso en el que el respeto a las ideas se desdeña o se asume una actitud de indiferencia:

DoSec1(1): Maestro yo quiero preguntar algo, es la vez de la semana cultural y eso, no les reconocemos a los niños de LIMATEG

CooSec1: A los niños de LIMA ya se les dio un reconocimiento por parte de la supervisión

DoSec1(1): Sí, se las dio, pero la escuela no. CooSec1: No, no lo vamos a hacer...

DoSec1(1): No sería bueno para que los motive, porque la verdad es que sí, sí, este sí trabajaron.

DoSec1(2): Si, llegaron cuando ya no había nadie, nomás los que estábamos. CooSec1: ¿Algo más que tengamos pendientes en este mes de mayo? Los Juegos Magisteriales, cuando tenemos los juegos magisteriales (SEC1T160).

Se percibe una falta de consideración a las ideas de los docentes, cuando el docente expresa la conveniencia de entregar reconocimiento a las escuelas por su participación y categóricamente la autoridad dice que no. Se observa un acto de discriminación de las ideas que además desincentiva la participación.

El respeto es entonces un valor que debe observarse en la libertad de elección, a decir de Murillo (2021), constituye “un medio para promover interacciones humanas dirigidas a transformar las propias construcciones intersubjetivas de quienes participan en el acto educativo al interior de una comunidad”(p. 85), sostiene además que es la forma en que la persona es capaz de agenciar cambios al interactuar con otras y que es un valor primario, necesario para el entendimiento.

4.4 TOMA DE DECISIONES

La toma de decisiones es connatural al individuo como agente social. Es a partir de las decisiones, como lo señala Murillo (2021), que la escuela se convierte en un espacio ideal para desarrollar la capacidad de decisión y autonomía en los individuos, donde se comparten gustos y cosas comunes, un espacio natural de socialización e interacción entre pares.

El Consejo Técnico Escolar es uno de los espacios donde ocurre dicha interacción del colectivo escolar donde se exponen creencias y formas de pensar determinantes en la toma de decisiones:

(...) la toma de decisiones es la elección o desarrollo de un proceso o evento problemático causado en un contexto y un momento determinado, bien sea de nivel familiar, escolar, social, empresarial e incluso sentimental” (Carvajal, 2016, citado en Murillo, 2021, p. 40).

De acuerdo a la literatura que soporta el fundamento teórico emanada de la primera etapa de este estudio, se advierte que debieran confluír los siguientes elementos para poder hablar de un ejercicio democrático en la toma de decisiones: el derecho a participar en las decisiones, y el reconocimiento de la decisión de las mayorías sin desestimar a las minorías y la garantía de privilegiar el interés común en la toma de decisiones.

El actuar de cada ser humano en la vida cotidiana es una constante con base en la toma de decisiones, que va marcando la personalidad y el comportamiento ante cualquier situación. En la escuela existen cosas que se hacen y son normadas, otras son puestas a consideración en libertad para que se tome la mejor opción (Murillo, 2021, p. 39).

Así, a continuación se presentan los hallazgos que dan cuenta de la presencia de estos elementos durante las sesiones de los consejos escolares.

EL DERECHO A PARTICIPAR EN LAS DECISIONES

El derecho a participar de las decisiones es también un tema de gobernanza, la cual a decir de Belavi & Murillo (2020), “nos remite a las funciones sociales o procesos en torno a la definición de los asuntos que se desarrollan de diversas maneras y por una diversidad de actores y no a estructuras en sí mismas” (p.14) y que más que referirse a aspectos como normas y organigramas, se trata de un modo dinámico y vivo para la construcción de decisiones.

La toma de decisiones desde un sentido democrático sugiere entonces el que se garantice la posibilidad de decisión, que no se observen actos de discriminación y que existan reglas y procedimientos para la participación en igualdad de circunstancias.

En el siguiente fragmento se da cuenta de un diálogo que evidencia la promoción y la apertura hacia la participación:

DiPre2: Ok, entonces tomando en cuenta, nuestras respuestas en relación a nuestra prioridad ¿Qué es lo que vamos a comunicar, ya en concreto? ¿Compañera?

DoPre2(1): El resultado.

DoPre2(2): Evidencias de lo realizado, de los resultados.

DiPre2: Muy bien ¿Qué más?

DoPre2(3): ¿Qué fue lo que hicieron, cómo lo vivieron, como lo documentaron? El colectivo en general: La sistematización.

DiPre2: ¿Entonces, si nos queda claro lo que le vamos a comunicar a los compañeros? Colectivo en general: Si. 2:1 ¶ 52 – 59 in JN2RR

DiPre2: Aquí, en esta actividad, vamos irle dando como el inicio a nuestra presentación, el día de ayer ya decidimos que se va a grabar el video ¿continuamos con esa decisión?

Colectivo en general: Si (JN2RR).

Se observa apertura por parte de la directora y motiva a los docentes a participar con algunas ideas respecto a lograr el consenso sobre lo que se pretende comunicar en la próxima reunión de consejo escolar entre escuelas. Lo anterior evidencia cómo se garantiza la posibilidad de participación de quienes conforman el colectivo. Además, se plantea la posibilidad de reconsiderar una decisión donde se hace valer la opinión del colectivo.

PRIVILEGIAR EL INTERÉS COMÚN SIN DESESTIMAR LA OPINIÓN DE LAS MINORÍAS

En la toma de decisiones, como lo señala Murillo (2021), “la democracia va más allá de una elección o selección de un objeto, una persona, un programa de trabajo o una posición ideológica” (p. 61), ésta se practica en lo cotidiano donde se fundamenta las decisiones de la mayoría. En este orden de ideas el autor sostiene que en dicho escenario debe garantizarse que se tienen opciones, alternativas, reales, con un contenido sustantivo y en un contexto de igualdad entre los participantes.

Así, en una democracia, en la toma de decisiones se garantiza el interés común donde se considera el contexto, pertinencia, conveniencia y cómo es que la decisión resuelve el problema planteado en contraste con otras alternativas.

Es el caso de una discusión en un momento del consejo técnico donde se exponen alternativas que implica la toma de decisiones respecto a lo que más conviene para el desarrollo de un producto:

DoPre2(1): directora, yo nada más quería preguntar, yo he hecho videos, pero los he hecho en power point ¿así es como se va a hacer? ¿igual?

Directora. Si. Profesora 8: Porque ayer vi que duraban poco.
DoPre2(2): Si, deben durar 5 minutos

DiPre2: De hecho, la presentación debe de ser de menos de 5 minutos, para que los tiempos nos alcancen para todos.

DoPre2(1): Si, sí; pero es que como comenzaron a decirme que, bueno yo los escucho pues, que empezaron a decir que íbamos a meter audios y cosas así, por eso digo que yo siempre lo he hecho en power point, pero a lo mejor tienen otro programa para hacerlo más rápido o hacerlo diferente, por eso me quede con la duda y por eso pregunto ¿si es en power point?

DiPre2: No sí. Entonces vamos a empezar a realizar la presentación; yo considero que primero hacemos lo que viene en esta tabla (una que se proyecta en la reunión y que está en la guía del CTE)

Acto seguido, la profesora 1 y 2 comenta sobre cuál será la forma en la que se habrá de producir el video, acordando que se haría sobre el programa de power point y después de concluirlo se vería si en algún otro programa quedaría mejor o si se deja en la idea principal. La profesora 8 es la encargada de empezar con la producción de la presentación (JN2RR).

Una maestra pone a consideración otra alternativa para la realización del trabajo, argumentando que el formato que se decidió emplear es limitado. Dicha alternativa es desdeñada por la directora sin analizarla ni considerar lo sustantivo de la propuesta. Acto seguido dos profesoras retoman el tema y se determina en consenso que el video se hará como se determinó y que posteriormente, en base al resultado, se vería la posibilidad de que en otro programa pudiera quedar mejor. En este segundo momento de la conversación se observa el interés de una alternativa diferente propuesta por una minoría y de su factibilidad de poder ser tomada en cuenta.

DoPre2(1): Yo le puedo poner el audio en la primera diapositiva y que de ahí siga todo hasta el final de la diapositiva.

DoPre2(2): Es que puede ir antes o después, pero así va a la par, es que cuando yo hacía los videos para mandarlos a los niños, en pandemia, yo iba, diapositiva uno, bueno no era así, pero más o menos, vas a trabajar esto y esto, luego le daba a la otra, vas a hacer esto y esto, pero yo lo iba grabando y dándole, entonces ya se quedaba en la presentación, yo no le hacía audio, porque yo ya lo iba grabando en la presentación. Y era un video, ya nada más la presentación, la hacía video, pero no le insertaba el audio, pero si tu así lo haces, ésta perfecto también, igual, ya no la vas a transformar a video, pero ésta bien.

DoPre2(1): Pues lo hacemos así, como digo yo, y si por algo no sale, pues ya lo hacemos como usted dice, o sea, ya lo empezamos, lo hago a mi manera y si no sale o no les gusta, pues ya lo vemos.

DoPre2(2): A mí me da flojera por eso, porque el audio tal vez ya no empate con la otra diapositiva.

DiPre2: Dejen que lo termine ella así y ya lo checamos (JN2RR).

Se le da el beneficio de la duda a una maestra respecto a cómo conviene mejor hacer el trabajo. Es la directora quien otorga este beneficio es espera que la alternativa de los resultados esperados.

Murillo (2021), advierte que en una democracia el respeto a las diferencias no se da si se impone el yugo de las mayorías sobre las minorías, si bien el privilegiar el interés superior y reconocer la decisión de las mayorías es un ejercicio básico en las democracias, también el acto democrático implica una concepción del ser humano como portador de derechos, donde la diversidad y la opinión de la minoría debe ser objeto de consideración:

También la democracia implica una forma de concebir al ser humano como portador de derechos humanos, como su principal fundamento filosófico; y garantiza los mismos. La igualdad y la libertad son los pilares esenciales; en donde todos pueden opinar y ser partícipes de las decisiones, reconoce la decisión de las mayorías, pero no desestima a las minorías (Murillo, 2021, p. 61).

La educación democrática se plantea como un elemento básico e imprescindible en una educación que supere la visión liberal de la democracia representativa –más formal que real–, y profundice en sendas de participación paritaria en los diferentes foros educativos, (Murillo, 2021) uno estos foros educativos es el que se genera en el espacio del CTE, las relaciones integrales que se generan en las comunidades pueden dar sentido al ejercicio democrático que vaya más allá de lo representativo o de un ejercicio de votación, es decir la equidad, identidad en la comunidad, la libertad de elección, la toma de decisiones, son elementos que se vinculan para entretejer un sentido comunitario que da pauta a una democracia participativa y más enfocada a la justicia social. Una revelación de los hallazgos de este estudio es que se refleja un vínculo entre compromiso organizacional y el sentido de pertenencia de los integrantes de los colectivos.

Se concluye que el rumbo democrático que se genera en los planteles escolares es en gran parte consecuencia del liderazgo de quien representa a la autoridad jerárquica en la institución, pues es quien en un primer momento genera con el colectivo las condiciones necesarias para que suceda o no componentes democráticos y estos a su vez sean ejercidos a escala ante la demás comunidad escolar.

En la cultura escolar el ejercicio democrático, en cuanto a la libertad de elegir, se observa en tanto se generan espacios de deliberación promovidos por la autoridad, socializados por el colectivo, un liderazgo distributivo en el que la autoridad garantiza la participación y la posibilidad de elegir sin coacción ponderando el interés del colectivo y la manifestación de respeto a las ideas y opiniones diversas, privilegiando el buen trato y la dignidad de las personas.

En cuanto a la toma de decisiones, la escuela constituye un espacio propicio de interacción donde se pone en juego la capacidad de decisión del colectivo y de los individuos. Es necesario entonces garantizar la posibilidad de decisión como un derecho, con reglas claras, igualdad y sin actos de discriminación. Aunado a lo anterior a la hora de tomar decisiones se privilegia el interés común sin perder de vista el interés de las minorías ni desestimar el valor sustantivo de otras alternativas.

La autoridad asume diferentes formas según las circunstancias, pero tiende a resaltar una igualdad esencial en las relaciones. A partir de las costumbres cotidianas, los colectivos ejercitan también la imaginación como creación de alternativas posibles no se limita la participación, durante las reuniones se ve la risa como un cuestionamiento de orden fijo

probablemente heredado y la reflexividad como pensamiento crítico sobre uno mismo y su comunidad (Belavi,2019).

Dichas reflexiones constituyen argumentos asociados a la importancia de impulsar la democracia en las escuelas como un elemento fundamental para una educación en y desde la Justicia Social.

Aristóteles. (2008). La Política, edit. Época.

Belavi, G., & Murillo, F. J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas: Dimensiones para Pensar y Mejorar la Práctica Educativa. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 18(3), 5–28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>

Belavi, Guillermina (2019) Tesis doctoral Crear la democracia en las escuelas Un estudio etnográfico sobre poder, comunidad y educación. Universidad Autónoma de Madrid

Celis García, Zaida María. (2022). Democracia en la escuela, dos experiencias pedagógica alternativas en México. Revista perfiles educativos IISUE vol.44 núm. 177: Julio-septiembre.

Dávila de León, Celeste y Jiménez, Gemma (2014) García. Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. Universidad Complutense de Madrid. Revista de Psicología Vol. 32 (2), 2014 (ISSN 0254-9247)

Dávila de León, Celeste, Jiménez García, Gemma. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: predicción del bienestar. Revista de Psicología (PUCP), 32(2), 271-302. Recuperado en 14 de noviembre de 2022, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472014000200004&lng=es&tlng=es.

Dewey, J. (1998). Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Madrid, España: Morata.

Gobierno de México, Consejos Técnicos escolares pagina Web. Gobierno de México recuperado de: <https://educacionbasica.sep.gob.mx/inicio/consejos-tecnico-escolares/consultado> 06 diciembre del 2022

Hine, C. (2004). Etnografía virtual. Editorial UOC.

Ion, Georgeta y Villarreal, Àngel Domingo (s,f) Las organizaciones educativas. Universitat Oberta de Catalunya.

Marc, Parés (coordinador) y Juan Alberto Castañeda Alcaíno (2009) Participación y calidad democrática. Evaluando las nuevas formas de democracia participativa Editorial Ariel.

Mommsen, Wolfgang Sobre el surgimiento de la obra póstuma de Max Weber “Economía y sociedad. Sociología” Estudios Sociológicos, vol. XXXII, núm. 96, septiembre-diciembre, 2014, pp. 709-766 El Colegio de México, A.C.

Murillo, J. (2021). La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la justicia social. Capítulo México.

Putnam, R. D., Leonardi, R., & Nanetti, R. Y. (1994). Para hacer que la democracia funcione. La experiencia italiana en descentralización administrativa. Galac.

Ramos Vidal, Ignacio y Maya Jariego, Isidro (2014) sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. Revista Psyshosocial intervention. Departamento de intervención social.Universidad de Sevilla.

Requena Santos, Félix (1999) Satisfacción, bienestar y calidad de vida en el trabajo.Universidad de Santiago de Compostela.

Rivas A y Székely M. Escalando la nueva era: innovaciones inspiradoras masivas en América Latina. Washington D.C. Banco Interamericano de Desarrollo, 2014.recuperado en:
http://issuu.com/achnuprodeni/docs/escalando_la_nueva_educacion_inn/1. consultado

Romero Huamaní, R. M. (2015). Teoría de la libertad de elección: aplicación en la praxis ética. Quipukamayoc, 22(42), 169. <https://doi.org/10.15381/-quipu.v22i42.11059>.
Rousseau, J. (2018). El Contrato Social (1ª ed., Consuelo Bergés, trad.). Gredos.

Sañudo Guerra, Lya E. (s f) en prensa. La democracia en las escuelas como fundamento en una educación para la justicia social Capítulo México. Reporte de la primera fase fenomenográfica de la investigación en México. Liderada por el Dr. Javier Murillo de la Universidad Autónoma de Madrid y Instituto Universitario de Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz y No Violencia Financiado por del Ministerio de Economía Industria y Competitividad como proyecto competitivo No. EDU2017-82688-P.

Touraine, Alain (1994) Crítica de la modernidad, Revista de Ciencias Sociales.No.1 URL:<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1312>

Wiesenfeld, Esther. (2016) Las intermitencias de la participación comunitaria: Ambigüedades y retos para su investigación y práctica. Revista Psicología, Conocimiento y Sociedad, 5(2), 335-387 (noviembre 2015 - abril 2016) Revisiones ISSN: 1688-7