

TRANSFORMACIÓN

Formación de docentes en temas de paz

HERRAMIENTAS
PARA DOCENTES

Secundaria • Bachillerato



OEI

 **Cooperación
Española**



TRANSFORMANDO
GUERRERO
GOBIERNO DEL ESTADO
2021 - 2027

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

Formación de docentes en temas de paz

HERRAMIENTAS PARA DOCENTES

Secundaria • Bachillerato

TRANSFORMACIÓN

OEI



TRANSFORMANDO
GUERRERO
GOBIERNO DEL ESTADO
2021 - 2027

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

SECRETARIO GENERAL	Mariano Jabonero Blanco
SECRETARIO GENERAL ADJUNTO	Andrés Delich
DIRECTOR DE GABINETE DEL SECRETARIO GENERAL	Martín Lorenzo Demilio
REPRESENTANTE PERMANENTE DE LA OEI EN MÉXICO	Patricia Aldana Maldonado
COORDINADORA DE EDUCACIÓN	Tamara Díaz Fouz
COORDINADOR DE CONCERTACIÓN Y ALIANZAS ESTRATÉGICAS DE LA OEI EN MÉXICO	Aldo Blanco Jarvio
BECARIO	Elías David Díaz Francisco

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN GUERRERO

TITULAR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN GUERRERO **Marcial Rodríguez Saldaña**

AGENCIA ESPAÑOLA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO

COORDINADOR GENERAL EN MÉXICO **Miguel Ángel Encinas**



AUTORÍA DEL MODELO Y ASESORÍA ACADÉMICA	Patricia Carbajal Padilla, Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y María Cecilia Fierro Evans, Escuela Nacional de Estudios Superiores, ENES León, UNAM
AUTORÍA	Azucena Ochoa Cervantes, Diego Mancilla Devia, Eduardo Munguía Chocoteco, Isidora Mena Edwards, Jaime López Muñoz, Luis Manuel Pérez, María de los Ángeles Alba Olvera, Paloma Ramírez Palacios y Patricia Carbajal Padilla
COORDINACIÓN DE CONTENIDO	Aldo Blanco Jarvio, OEI México
COORDINACIÓN DE INTEGRACIÓN DE MATERIALES	Regina Martínez Parente Zubiría
REVISIÓN	Regina Martínez Parente Zubiría y Aldo Blanco Jarvio, OEI México
SEGUIMIENTO Y AJUSTES	Aldo Blanco Jarvio y Elías David Díaz Francisco, OEI México
CORRECCIÓN DE ESTILO	Bárbara Lara Ramírez y Samantha Acosta, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial.
DISEÑO GRÁFICO EDITORIAL	Alberto Nava y Omar Saldívar, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial
FORMACIÓN	Alberto Nava, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial
ILUSTRACIÓN DE PORTADA	Omar Saldívar, La Hoja en Blanco. Creatividad Editorial

Segunda edición: mayo de 2022 © D. R. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
© D. R. Gobierno del Estado de Guerrero/ Secretaría de Educación Guerrero
© D. R. Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID)

Se autoriza la reproducción parcial o total del contenido siempre
y cuando se cite puntualmente la fuente y se dé crédito de las imágenes.

Impreso en México *Printed in Mexico*

Índice

05 Presentación

07 Prólogo

09 Modelo de convivencia para construir una paz duradera en las escuelas

23 Inclusión

Ficha 54. Círculo de conexiones, **25**

Ficha 55. Construyendo nuestras reglas, **28**

Ficha 56. Cuidarnos en el camino, **30**

Ficha 57. ¿En qué nos parecemos?, **32**

Ficha 58. Mi familia también puede ser un gran equipo, **34**

Ficha 59. Mapa colectivo de espacios seguros, **38**

Ficha 60. Si cooperamos, ¡todos ganamos!, **40**

Ficha 61. Dialogar para tejer comunidad, **43**

Ficha 62. Todos contamos, **45**

Ficha 63. Homenaje a nuestra gente, **47**

49 Equidad

Ficha 64. ¿Qué significa tutorar un texto?, **50**

Ficha 65. Registro de proceso de estudio, **57**

Ficha 66. ¿Cómo integrarnos como comunidad de aprendizaje?, **63**

Ficha 67. Redes de tutoría como ambientes protectores, **67**

Ficha 68. Red de padres, **70**

73 Participación

Ficha 69. Nuestro grupo, **74**

Ficha 70. ¿Qué pasa a nuestro alrededor?, **77**

Ficha 71. ¡Te caché!, **80**

- Ficha 72. ¿Cómo incorporar la reflexión ética en el diálogo con nuestros estudiantes?, **84**
- Ficha 73. La escuela como espacio de participación democrática, **87**
- Ficha 74. Constituyéndonos como una comunidad de grupo organizada:
ejes de prevención a nivel de grupo, **91**
- Ficha 75. Promover la participación en la escuela, **97**
- Ficha 76. Rastreadores de la comunidad, **100**
- Ficha 77. Mapa del problema, **103**
- Ficha 78. Diagnóstico de mi comunidad, **106**
- Ficha 79. Imaginando acciones (planeación 1), **109**
- Ficha 80. Imaginando acciones (planeación 2), **112**
- Ficha 81. Integrando contenido, **114**
- Ficha 82. Vinculación curricular, **117**
- Ficha 83. Campaña de difusión de información, **120**
- Ficha 84. Trueque solidario, **122**
- Ficha 85. Autoevaluación final del proyecto de APS, **125**
- Ficha 86. Bitácora final de autoevaluación, **134**

Presentación

La Oficina en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Gobierno del Estado de Guerrero, a través de la Secretaría de Educación Guerrero y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), han sumado esfuerzos para desarrollar la capacitación titulada Formación de Docentes en Temas de Paz en el Estado de Guerrero.

Esta iniciativa parte del reconocimiento de que la violencia se ha posicionado como uno de los grandes problemas a nivel nacional en los últimos años, siendo Guerrero una de las entidades que más se ha visto afectada. Este es un fenómeno que día con día vulnera a más mexicanas y mexicanos, de manera especial a los niños, niñas y adolescentes (NNA) obstaculizando su desarrollo intelectual, afectivo y social. Si bien es la violencia directa la que se hace más visible en las escuelas, sus causas profundas tienen que ver con otras formas de violencia menos evidentes, como son la violencia estructural y la violencia cultural. La escuela se presenta como el espacio de oportunidad para romper con dinámicas de violencia y aprender a establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, en el diálogo abierto, el cuidado de los otros y la solidaridad.

Con el fin de contribuir a fortalecer la convivencia pacífica en escuelas secundarias y bachilleratos en el estado de Guerrero, la OEI presenta esta Caja de Herramientas, la cual toma como base el Modelo de Convivencia para

Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2020). La idea fundamental de esta propuesta es que las escuelas pueden contribuir de manera decisiva a la construcción de una paz duradera, en la medida en que comprometan esfuerzos orientados a contener las conductas inadecuadas de las y los estudiantes; apoyar a los miembros de la comunidad escolar para el desarrollo de capacidades que les permitan manejar de manera constructiva los conflictos, así como el impulsar la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión en favor de la inclusión, la equidad y la participación.

En este cuadernillo se presentan **herramientas de Transformación**, las cuales refieren a un conjunto de intervenciones que implican la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todas y todos los estudiantes se sientan valorados e incluidos; que puedan progresar en sus aprendizajes, participando activamente en todos los espacios de la vida escolar.

Con ediciones como la que presentamos el día de hoy, las instituciones participantes del proyecto refrendamos nuestro compromiso por ofrecer herramientas educativas que reconstruyan y fortalezcan el tejido social mediante la educación para la convivencia y la paz.

Patricia Aldana Maldonado

Representante permanente de la OEI en México



Prólogo

Formación de docentes en temas de paz es una serie de cuadernillos (Contención, Resolución de conflictos y Transformación) inspirado en el Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar (Carbajal y Fierro, 2020) el cual fue elaborado para el Taller Formación de Docentes en Temas de Paz en el Estado de Guerrero que se implementó en escuelas de nivel secundaria y bachillerato de dicho estado, entre 2020 y 2021, y que contó con el financiamiento de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), la Secretaría de Educación de Guerrero y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

El material es una herramienta que permite a las escuelas contribuir a la construcción de una paz duradera, en la medida en que se comprometan esfuerzos orientados a contener las conductas inadecuadas del estudiantado; apoyar a la comunidad escolar para el desarrollo de capacidades que les permitan manejar de manera constructiva los conflictos, así como el impulsar la transformación de prácticas pedagógicas y de gestión en favor de la inclusión, la equidad y la participación.

Los cuadernillos se elaboraron pensando en los problemas que enfrenta el personal docente en las aulas en su labor cotidiana. Con un diseño amigable, presenta de manera orgánica y sencilla un innovador modelo de convivencia que busca atender, prevenir y erradicar la violencia escolar, traduciendo exitosamente cada una de estas ideas en diferentes estrategias de fácil aplicación en las aulas, ya sea de manera presencial o virtual. Gracias a la

pertinencia de su contenido, se convirtió en un insumo de gran valor para la capacitación de directores, docentes y personal administrativo en dicho estado.

Como resultado del Taller en Guerrero, tanto el proyecto como la primera edición de los cuadernillos, fueron sometidos a una exhaustiva revisión por parte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), en Chile, a través del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES), de la Escuela de Psicología.

Esta segunda edición, que recoge las sugerencias suscritas por la PUCV, se configura como un material de gran valor teórico y práctico para la construcción de una paz duradera, en contextos donde la violencia ha mermado la cohesión social.

Para finalizar, se destaca que esta serie de cuadernillos está enfocada en ser una herramienta para alcanzar la paz duradera, en el entendido de que ésta “propone construir relaciones humanas basadas en la justicia social y la autorrealización humana, lo cual implica erradicar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social. En otras palabras: la paz debe construirse en la cultura y en la estructura, no sólo en la mente humana” (Galtung, 1998).

OEI México

Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2020). *Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar*. México: Universidad Iberoamericana-León/Secretaría de Educación de Guanajuato.

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3 R: Reconstrucción, Reconciliación, Resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.



Modelo de convivencia para construir una paz duradera en las escuelas

Patricia Carbajal y Cecilia Fierro¹

Universidad Iberoamericana Campus León

Poniéndonos de acuerdo sobre algunos conceptos

¿QUÉ PODEMOS ENTENDER POR VIOLENCIA?

En la vida escolar sentimos una fuerte preocupación por los episodios de violencia que se presentan, sea como resultado de situaciones internas de la escuela o derivadas de historias previas de los propios estudiantes y docentes en sus contextos de referencia. En cualquiera de los casos, es necesario aumentar nuestra comprensión sobre este fenómeno, pues tal como dice Johan Galtung (1969), “para construir la paz, es necesario comprender cómo se gesta la violencia”. Este autor desarrolló un esquema gráfico llamado “el triángulo de las violencias”, el cual permite identificar tres tipos de este fenómeno: la violencia directa, la violencia estructural y la violencia cultural, así como la manera en que unas y otras se relacionan:

¹ Síntesis del documento: Carbajal, P y Fierro, C. (2020) *Modelo de Convivencia... op. cit.* México: Universidad Iberoamericana Campus León-Secretaría de Educación de Guanajuato.

Figura 1. Triángulo de las violencias



Fuente: Galtung (1969).

La violencia directa es la que se hace visible a través de los comportamientos de personas o grupos que causan daño o que cometen actos de destrucción contra otras personas o bienes. En estos casos las personas concretas que ejercen la violencia pueden ser rastreadas y localizadas (Galtung, 1988).

Galtung (1988) afirma que detrás de la violencia visible y directa, casi siempre hay una **violencia estructural**, cuya característica fundamental es la desigualdad, la cual se reproduce generación tras generación. Es decir, cuando los recursos son distribuidos en forma desigual, ya sea en el ámbito de la educación, en los servicios de salud, de agua potable, alimentos, u otros, estamos hablando de violencia estructural.

La violencia cultural, por su parte, es el conjunto de creencias, valores y actitudes que legitiman la violencia directa y la violencia estructural. En otras palabras, este tipo de violencia hace que el racismo, el sexismo y la homofobia, entre otros, así como el uso de la violencia hacia determinados grupos de personas, se vean como aceptables y/o racionales. El mecanismo psicológico por el cual la violencia cultural se desarrolla es la interiorización de creencias y valores (Galtung, 1990, 2013), por lo que ésta puede comenzar en cualquier vértice del triángulo formado por la violencia estructural, cultural y directa, y se transmite fácilmente a las otras esquinas del mismo.

Figura 2. Triángulo de las violencias con ejemplos



Fuente: Galtung (1969).

En suma, la violencia directa puede considerarse como un evento o una serie de eventos, mientras que la violencia estructural es un proceso constante con sus altibajos. Por su parte, la violencia cultural es persistente, dado el profundo enraizamiento de formas de ver el mundo, de entender las relaciones sociales e interpersonales y de valorar la diversidad humana (Galtung, 2013). Por esta razón, las transformaciones culturales en favor de una cultura de paz, se producen con mucha lentitud, ya que las creencias, **los prejuicios, los estereotipos se adquieren desde muy temprana edad en la vida familiar y escolar**, mismos que están asociados a formas de comportamiento que expresan ciertas actitudes, la cuales se repiten de manera constante.

PAZ EFÍMERA Y PAZ DURADERA

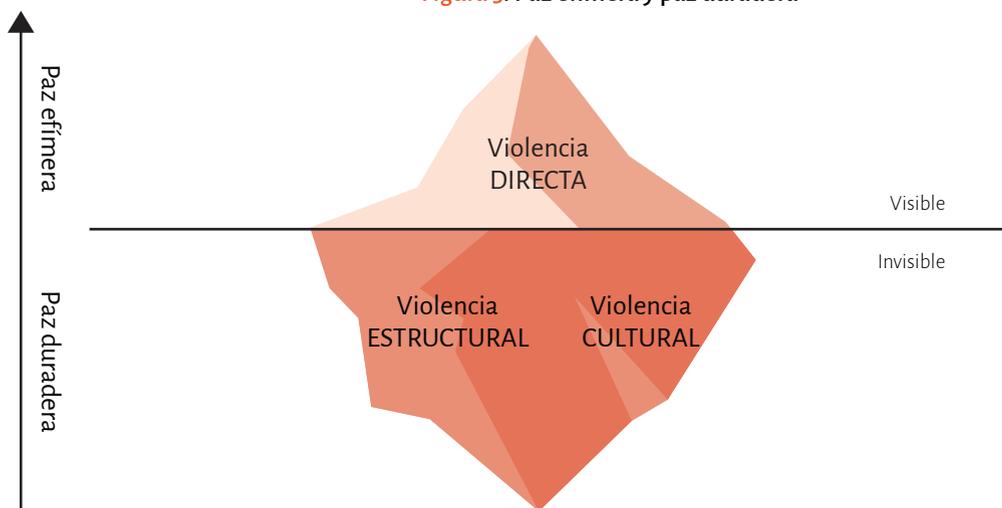
Todos hemos tenido la experiencia de ver situaciones de violencia en las cuales, a pesar de que se imponen medidas de control, poco después regresan. Ya se trate de manifestaciones en las que hay un uso de violencia o, en caso de las escuelas, cuando a pesar de imponer sanciones ante situaciones de violencia que se presentaron, se repiten de nuevo en cuanto la autoridad desaparece. ¿Por qué resultan pasajeros estos esfuerzos de “imponer” la paz?

Johan Galtung (1969), reflexionando sobre este fenómeno, propuso los conceptos de *paz negativa o efímera* y *paz positiva o duradera* para ayudar a comprender distintas formas de hacer frente a la violencia directa, a la violencia estructural y/o a la violencia cultural.

El concepto de *paz negativa* alude a los esfuerzos por promover la ausencia de violencia directa o alguna de sus manifestaciones —ya se trate de agresiones físicas o verbales y/o las distintas formas de abuso físico o psicológico—, pero sin atender las causas que la generan, las cuales frecuentemente pueden tener su origen en la violencia estructural o en la violencia cultural.

En cambio, la *paz positiva* implica no solamente contener la violencia directa, sino también eliminar la estructural, ejercida mediante la exclusión y la distribución inequitativa del poder y de los recursos. Asimismo, construir una paz positiva lleva a cuestionar y a erradicar la violencia cultural, es decir las creencias que justifican la violencia estructural y la violencia directa. Se considera a la *paz positiva como paz duradera* porque al resolver las causas estructurales y culturales que generan y justifican la violencia directa, la paz se consolida y se hace sostenible. La paz duradera implica, además, construir relaciones solidarias, equitativas, basadas en el respeto mutuo y la corresponsabilidad, lo cual implica erradicar los prejuicios generalizados que justifican la injusticia y la exclusión social.

Figura 3. Paz efímera y paz duradera



La imagen de un *iceberg* permite representar la parte visible de la violencia, esto es, la violencia directa, que es la más evidente y la que más preocupa a los docentes, directivos y autoridades educativas. Asimismo, muestra cómo es que tanto la violencia estructural, como la cultural, por estar naturalizadas, son prácticamente invisibles a pesar de que en ellas están las raíces profundas y ocultas de la violencia directa. Para construir una paz duradera se requiere ir al fondo del *iceberg*.

LA CONVIVENCIA ESCOLAR TAMBIÉN PUEDE ENTENDERSE COMO CONSTRUIR UNA PAZ DURADERA EN LAS ESCUELAS

Pensando en la vida de nuestras escuelas, los conceptos de paz negativa y paz positiva de Johan Galtung, antes expuestos, nos ayudarán a identificar dos grandes polos en un continuo, cuyos extremos reflejan dos visiones distintas de la convivencia escolar: la convivencia como paz efímera y la convivencia como paz duradera.

- **Convivencia como paz efímera:** Cuando las escuelas se enfocan únicamente en contener los comportamientos agresivos de los estudiantes, básicamente por medio de la vigilancia por parte de las autoridades y/o la aplicación de reglamentos escolares con una orientación centrada en las sanciones, en realidad se está trabajando por una paz efímera, ya que estas medidas solamente darán resultados mientras esté presente la autoridad que vigila o que impone las normas y sanciones.
- **Convivencia como paz duradera:** Las escuelas que orientan sus esfuerzos no solamente en controlar los comportamientos agresivos de los estudiantes y en atender los problemas inmediatos, sino que van más allá al apoyar los procesos académicos de los alumnos, desarrollar la confianza entre ellos y los docentes, abrir espacios de diálogo y de participación en la comunidad escolar, están trabajando por **construir una paz duradera en sus escuelas.**

Sin embargo, construir la paz duradera **no significa que desaparecen los conflictos**, los cuales son inherentes a la vida escolar y social en general, sino que **se abordan de una manera constructiva**. Siendo que los conflictos son inevitables en las relaciones humanas, las escuelas y las aulas también

son espacios donde constantemente se presentan situaciones conflictivas. De ahí que un elemento importante de consideración es la distinción entre conflicto y violencia.

CONFLICTO Y VIOLENCIA

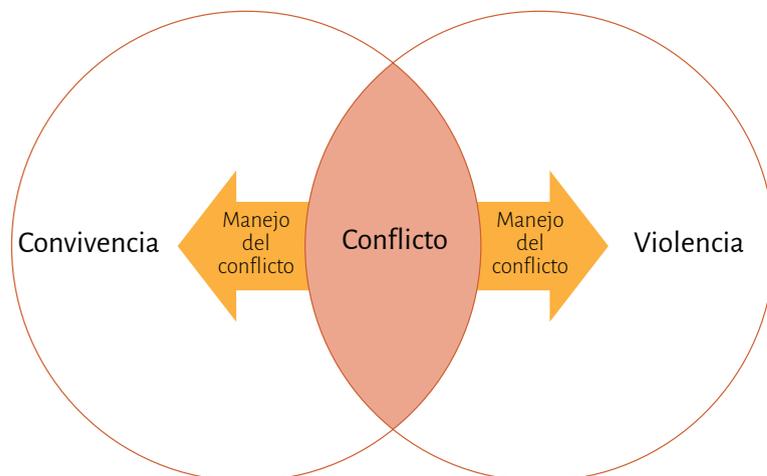
En la vida social es muy frecuente confundir conflicto con violencia. Se piensa que **todo conflicto conduce necesariamente a la violencia o que el conflicto es en sí mismo una forma de violencia**. Esta manera de entender el conflicto como sinónimo de violencia, ignora que se trata de un fenómeno presente en cualquier espacio de interacción humana, y que no necesariamente desemboca en violencia. Por tanto, podemos afirmar que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas.

Cuando los conflictos se abordan de una manera adecuada, es posible llegar a una resolución no violenta éstos. Sin embargo, cuando se enfrentan de una forma inadecuada, tarde o temprano darán lugar a formas de violencia directa.

El manejo constructivo de los conflictos puede llevar a la transformación de las relaciones sociales, así como a la convivencia entendida como la construcción de una paz duradera.

Parra (2016) decía que por *conflicto* entendemos todas aquellas situaciones en las que se presenta oposición en las percepciones, intereses, necesidades y/o valores entre las personas, grupos o Estados en relación con un objeto o idea en disputa.

Figura 4. Manejo del conflicto



TRES FORMAS DE ABORDAR LOS CONFLICTOS ESCOLARES

Una investigadora interesada en el análisis de los conflictos escolares identificó tres maneras distintas de abordarlos, cada una de las cuales ofrece mayores o menores oportunidades para construir una paz duradera en las escuelas (Bickmore, 2011). A continuación nos referimos a cada una de ellas:

Primer nivel: Contención

La contención es una intervención que se orienta básicamente al **control de comportamientos de los estudiantes**, ya se trate de interrupciones, de indisciplinas o de comportamientos violentos. Se espera desalentar la reincidencia de este tipo de comportamientos. La contención también incluye estrategias de vigilancia, como son la revisión de mochilas, la colocación de cámaras de seguridad y/o la supervisión de distintos espacios escolares.

Sin embargo, hay otro tipo de contención que se conoce como **formativa** (Bickmore, 2011), cuando los recursos utilizados para detener las conductas de los alumnos se orientan a la autorregulación y a la explicación sobre el sentido de las normas. Por autorregulación se entiende el dominio que el sujeto ejerce sobre sí mismo, controlando su comportamiento en función de las necesidades y acuerdos sociales vigentes (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

Segundo Nivel: Resolución de conflictos

Este nivel tiene un carácter más amplio, ya que contempla estrategias de manejo de conflictos mediante el **diálogo y la resolución pacífica de los desacuerdos**, en lugar de una salida centrada principalmente en la sanción. Esto facilita el desarrollo de habilidades, es decir, la puesta en práctica de capacidades que permiten modificar la manera de interpretar situaciones de relación con otras personas en la vida cotidiana. Estas habilidades favorecen la utilización de estrategias para manejar los conflictos de manera constructiva.

Para ello contempla estrategias muy diversas, como la elaboración participativa de las normas, con la finalidad de encontrar el sentido de las mismas o el favorecer momentos para dialogar los conflictos interpersonales

en el grupo clase, cuando se presentan diferencias entre las necesidades e intereses de unos y otros.

Tercer Nivel: Transformación de prácticas pedagógicas y de gestión

Este último nivel alude a un tipo de intervenciones de mayor envergadura, ya que se modifican prácticas pedagógicas y de gestión en favor de crear las condiciones para que todos los estudiantes se sientan valorados, incluidos y puedan progresar en sus aprendizajes.

Igualmente, este nivel tiene mayor alcance que los dos anteriores, ya que contempla estrategias que se dirigen a construir una comunidad solidaria y respetuosa en el aula y en la escuela; promover el acceso equitativo de todos los estudiantes al conocimiento, así como al permitir que se expresen y participen en la toma de decisiones sobre asuntos de interés para ellos. Entre otras prácticas que promueve están: debates y discusiones en clase alrededor de dilemas y temas controvertidos, lo que permite a los estudiantes desarrollar herramientas y capacidades de pensamiento crítico y a la vez ejercitar formas de participación democrática.

Figura 5. Tres formas de abordar los conflictos escolares



Cuadro 1. Contención

NIVEL DE CONTENCIÓN Respuesta inmediata ante situaciones que alteran la convivencia escolar	
Tipo de faltas	Estrategias de contención
Delitos: portación de armas, compra-venta de sustancias tóxicas y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas
Faltas graves: acoso, ciberbullying, violencias esporádicas, vandalismo y otros.	Aplicación de Reglamentos + Protocolos diferenciados + Intervenciones formativas.
Faltas leves: situaciones conflictivas que son producto de <i>disrupciones, indisciplinas</i> , así como <i>conflictos entre estudiantes</i> que, si bien, alteran el orden del aula o de la escuela, no son considerados como violencia.	Aplicación de Reglamentos + Intervenciones formativas

Cuadro 2. Resolución de conflictos

NIVEL DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Desarrollo de capacidades para un manejo constructivo de los conflictos dirigidos a la comunidad escolar, a partir de la implementación de estrategias de formación	
Estrategia de Formación	Descripción
1. Desarrollo de habilidades socioemocionales y comunicativas	Las habilidades socioemocionales son capacidades y recursos que permiten a las personas “entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales” (SEP, 2015).
2. Mediación	Este enfoque supone una guía por una tercera persona neutral y aceptada por las partes para fungir como mediador, privilegiando el diálogo, la negociación y la toma de acuerdos entre las partes en conflicto.
<ul style="list-style-type: none"> • Mediación de adultos 	En este tipo de mediación, los estudiantes en conflicto proponen posibles soluciones, y el adulto media entre ellos para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes involucradas.
<ul style="list-style-type: none"> • Mediación entre pares (compañeros) 	Consiste en que estudiantes, previamente formados en las habilidades mencionadas en el punto anterior, fungen como mediadores de conflictos entre sus compañeros.

Cuadro 2. Resolución de conflictos (continuación)

<p>3. Círculos de paz</p> <ul style="list-style-type: none"> • Círculos para conversar • Círculos para resolver conflictos involucrando al grupo-aula 	<p>Forman parte del enfoque restaurativo, el cual promueve la deliberación colectiva enfocada a comprender las causas que desencadenaron un conflicto, a identificar alternativas para la reparación del daño, así como a facilitar la reinserción al grupo de quienes han sufrido y/o ejercido violencia.</p> <p>Se trata de espacios que promueven un diálogo informal entre los estudiantes a propósito de cualquier tema de clase o de interés del grupo, con el propósito de crear confianza y de practicar distintas habilidades comunicativas y socio-emocionales.</p> <p>Se trata de una estrategia de reparación daño causado al tejido social de la comunidad-aula, después de que se ha presentado un conflicto, a partir de la reintegración del ofensor, del acompañamiento al ofendido y de la participación de los miembros de la comunidad como 'un todo' que ha sido afectado por esa situación.</p>
--	---

Cuadro 3. Transformación

<p align="center">NIVEL DE TRANSFORMACIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Y DE GESTIÓN:</p> <p>Entendemos por Transformación el conjunto de intervenciones que implican la modificación de prácticas pedagógicas y de gestión, orientadas a crear condiciones para la construcción de una paz duradera que involucre a toda la comunidad educativa. Esto significa asegurar que todos y cada uno de los estudiantes se sienta valorado, incluido, pueda progresar en sus aprendizajes y participar en asuntos de la vida escolar que les conciernen.</p>	
Dimensiones de la convivencia escolar	Descripción
Inclusión	Se orienta a reconocer las diversas necesidades e identidades de los estudiantes, con el propósito de crear comunidad en el grupo de clase y la escuela.
Equidad	Se orienta a construir oportunidades de acceso al conocimiento basadas en altas expectativas sobre el potencial de aprendizaje de todos los estudiantes, así como el andamiaje necesario para asegurar que cada uno de ellos, especialmente quienes enfrentan mayor rezago académico, puedan aprender.
Participación	Se orienta a fortalecer el protagonismo de los estudiantes para expresar su propia voz en asuntos que les atañen a nivel individual y colectivo.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Carbajal (2016).

MODELO DE CONVIVENCIA PARA CONSTRUIR UNA PAZ DURADERA EN LAS ESCUELAS

Llegamos al momento de recapitular e integrar todo lo expuesto hasta aquí en un modelo teórico que permita de manera efectiva reducir los niveles de violencia a la vez que construir la convivencia, entendida como una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar.

Figura 6. Modelo de convivencia para atender, prevenir y erradicar la violencia escolar



BIBLIOGRAFÍA

- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Carbajal, P. y Fierro, C. (2020). Modelo de Convivencia para Atender, Prevenir y Erradicar la Violencia Escolar. México: Universidad Iberoamericana León-Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: UNAM/SUIVE, pp. 52-81.
- Fierro, C., Carbajal, P., y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Ediciones SM (Serie Convivencia Escolar).
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1988). *Sobre la Paz*. Barcelona: Ed. Fontamara
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2013). Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method). En J. Galtung y D. Fischer. *Johan Galtung, pioneer of peace research* (pp. 59-70). Heidelberg, New York, Dordrecht, London: Springer.
- Parra, L. (2016). Transformación creativa de los conflictos. En Victoria Ocejo y Ana Paula Hernández (coords.) *Derechos humanos y educación para la paz*. Universidad Iberoamericana, A. C.
- SEP (2015). *Programa ConstruyeT*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-construye-t-4598>

INCLUSIÓN



FICHA 54 INCLUSIÓN

Secundaria • Bachillerato

Círculo de conexiones



OBJETIVO: reconocer y visibilizar que somos seres pertenecientes a una comunidad diversa que comparte intenciones y objetivos que se pueden atender mediante acciones articuladas.

MATERIALES O RECURSOS: los necesarios para la actividad.

DURACIÓN: a cada paso se le puede dedicar 30 minutos, distribuidos a lo largo de varios días.

MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: esta actividad se desarrolla en el marco de una fecha, festividad o conmemoración importante para la



comunidad escolar, que vaya encaminada a fortalecer los valores comunitarios. Por ejemplo, el Día de las Lenguas Indígenas, el Día Internacional de la Mujer, el Día del Medio Ambiente; es decir, una conmemoración que articule y tenga un sentido social comunitario.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, patio de la escuela o espacios sociocomunitarios fuera de la escuela.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes) y directivo (para trabajar con padres de familia o con el colectivo docente).

INTRODUCCIÓN

La comunidad escolar se fortalece cuando se realizan acciones articuladas que buscan atender objetivos o intenciones comunes. A través de la organización de una actividad conjunta se pueden reconocer las semejanzas y poner a disposición las particularidades de cada miembro de una comunidad para el bien común. Por lo que, para esta actividad, es importante elegir una conmemoración que sirva para fortalecer los valores comunitarios.

La comunidad escolar está inmersa en una comunidad más amplia, llena de historia, elementos culturales y manifestaciones artísticas. La cultura y el arte contienen conocimientos, prácticas y formas creativas que pueden

ser usados para animar y resolver diversos conflictos. Además, pueden sanar o rehabilitar relaciones débiles de la comunidad escolar. En este sentido, a través de la conmemoración colectiva de un suceso se pueden fortalecer los valores e intereses colectivos y reforzar los lazos comunitarios entre sus miembros.

DESARROLLO

1. El primer paso es elegir una conmemoración o fecha importante digna de celebrarse, encaminada a fortalecer alguno de los valores comunitarios (paz, justicia, inclusión, solidaridad, cuidado del medio ambiente, entre otros). Pueden retomar fechas locales, nacionales o internacionales. Es importante tomar en cuenta que la conmemoración no debe de ser una del calendario oficial, sino alguna que parta de los intereses o las inquietudes de la comunidad escolar. Lo más relevante de esta conmemoración es la intención común que se va a construir colectivamente.
2. Una vez seleccionada la conmemoración, cada docente trabaja con su grupo lo siguiente:
 - Plantear y señalar la importancia de la fecha para la comunidad escolar y la sociedad.
 - Investigar la historia de la conmemoración y los valores comunitarios que promueve.
 - Identificar el espacio en el que se pueda realizar la acción.
 - Identificar los elementos u objetos simbólicos que representan a esta celebración y pueden ser utilizados.
3. Con base en esto, cada grupo comienza a plantearse qué acción puede llevar a cabo que represente la in-

tención de la conmemoración: actividades manuales o artísticas, como una obra de teatro, un canto, un mural de gises en el suelo, una coreografía o bailable, entre otras. La participación puede ser de manera individual o grupal. Lo más importante es que cada persona ponga al servicio del proyecto cualquier habilidad que tenga. Esta acción debe cultivar los valores comunitarios y el sentido de la celebración, y evitar fomentar la individualidad y la competencia. Al contrario, se trata de promover siempre la participación y la inclusión. Nadie debe observar pasivamente, todas las personas son invitadas a participar. Tampoco se deben generar expectativas sobre la acción, ya que su intención no es ser un evento que se exhiba hacia afuera, sino algo que se construye desde el interior para conectarse con una intención común. Todo lo que suceda será perfecto.

4. El siguiente momento es la construcción del guion en el que incluirán las acciones por realizar. Este guion expresará el orden y ritmo de las actividades de la comunidad escolar. No pretende ser riguroso en los tiempos o las acciones, sino ser una guía para la organización comunitaria. En este momento es necesario tener presente el día, la hora y el lugar. El lugar tiene que conectarse con la intención también. En el centro de la actividad se colocará una ofrenda con símbolos que representen la intención común y alrededor de este lugar se realizarán las acciones preparadas por cada grupo. A lo largo de la actividad se pueden ir colocando más objetos, es decir, el símbolo se puede ir construyendo con la participación de todos. Los demás participantes permanecerán en círculo y de preferencia sentados alrededor del lugar de la acción.

5. Se pone en marcha la actividad el día, la hora y en el lugar elegido. Para este momento debe estar todo preparado y dejar que la actividad fluya de acuerdo con su propio ritmo, un movimiento orgánico y articulado. Se comienza siempre por colocar en el centro el “altar” u objeto simbólico de la celebración.
6. Por ejemplo: en la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Morelia, se realizó una acción colectiva. El motivo fue atender el ambiente de miedo e incertidumbre causado por el homicidio de uno de sus alumnos. Colectivamente se decidió que la intención central sería resguardar la vida de las personas ante la ola de violencia en la ciudad. La convocatoria fue abierta a toda la universidad por medio de redes sociales. De manera autogestiva, estudiantes, docentes, personal administrativo y demás se reunieron para generar un círculo de conexión en el que se generaron acciones como: bordar, hacer tendedores de paz, grullas de origami, murales de gis, cantar, recitar poemas, compartir comida, entre otros. La acción comenzó poniendo objetos que simbolizaban la vida en el centro del lugar elegido, después, poco a poco, se comenzaron a acercar los y las participantes y se sentaron alrededor del “altar”, en forma de círculo para representar la unidad. Cada grupo o persona fue trayendo objetos y colocándolos de manera espontánea alrededor del “altar”. Cada objeto representaba la intención. La ac-

tividad cerró de manera natural cuando se retiró el último participante. La acción duró más de tres horas. El símbolo permaneció una semana y después fue retirado en otro momento organizado.

CIERRE

La actividad concluye con la limpieza del lugar. Es un paso que no debe quedar como una actividad extra o fuera de todo el movimiento. A consideración del colectivo docente, el altar o el símbolo que representa la conmemoración puede quedarse allí unos días y después recogerse. En cada grupo se puede retomar una reflexión en torno a lo vivido en ese momento para evaluar el impacto en la comunidad escolar.

BIBLIOGRAFÍA

Bazzeato Deotto, S. (2018). *OraWorldMandala: Una práctica de la Ahimsa a través del arte-ciencia del Mandala*. Instituto Politécnico Nacional. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/libros/oraworldmandala/OraWorldMandala_LOW.pdf

Autoría

Sonia Bazzeato Deotto (OraWorldMandala), Dra. Mónica Chávez González (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

FICHA 55 INCLUSIÓN

Secundaria • Bachillerato

Construyendo nuestras reglas



OBJETIVO: establecer las reglas y los criterios que definan la convivencia en el espacio común.

MATERIALES O RECURSOS: cartulina, hojas de colores o blancas, lapiceros y colores.

DURACIÓN: 40 minutos a 1 hora.

MODALIDAD: presencial, con posibilidad de replicar algunos pasos en línea.



ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes) y directivo (para trabajar con padres y madres de familia o con el colectivo docente).

INTRODUCCIÓN

Cuando el grupo o la comunidad escolar participan en la planeación y construcción de las actividades, se apropian y las procuran. En este caso, si los y las estudiantes construyen sus propias reglas y criterios de conducta a partir de su propia experiencia, será fácil seguir un modelo de convivencia.

DESARROLLO

1. El facilitador o facilitadora comenzará con la siguiente reflexión: como sociedad tenemos derechos y deberes. Es necesario establecer reglas y criterios para una mejor convivencia. Estas reglas no son para impedir nuestro crecimiento y desarrollo humano. Por el contrario, son para sacar lo mejor de nosotros y nosotras.

2. La actividad se divide en tres partes. En la primera parte se reflexiona sobre: ¿cuál es la mejor versión de cada uno o una? ¿En qué momento nos sentimos plenos, alegres, con ganas de hacer actividades?
3. Se pueden poner algunos ejemplos: “Yo me siento alegre cuando logro un objetivo, una meta”, “Yo me siento bien cuando reconocen mis esfuerzos”, “Yo me siento bien cuando me siento parte de”, “Yo me siento bien cuando hago las cosas bien”, “Yo me siento bien cuando tengo buenas calificaciones”, “Yo me siento bien cuando juego”.
4. La segunda parte es reflexionar cómo el grupo conservará la mejor versión de todos y todas. Ejemplo: Si la mejor versión de alguien es sentirse incluido, entonces el grupo planteará alguna norma para que todos sean incluidos en las actividades. Si alguien comenta el tema del reconocimiento, el criterio será “dar el valor apropiado o adecuado a todas las participaciones y no desprestigiar ninguna opinión”. Una vez que se tengas las normas, se pregunta si es necesario incluir o quitar alguna.
5. El siguiente paso será dibujar una mano izquierda y una mano derecha sobre las hojas de papel. En la mano izquierda escribirán lo que desean recibir de los demás y en la derecha, lo que ofrecen al grupo. Ejemplo: en mano izquierda, respeto, tolerancia y solidaridad; mano derecha, escucha, diálogo y compañerismo. Una vez que tengan sus manos listas, compartirán lo que escribieron y las pegarán en un lugar del salón. La idea es que vayan pegando sus manos de manera libre, pero que traten de hacer alguna

figura. Estas manos quedarán pegadas como símbolo de compromiso y unidad.

6. Una vez finalizada esta actividad, el personal docente deberá animar a las y los estudiantes en conjunto a identificar cuáles fueron las categorías ofrecidas y solicitadas más recurrentes, para con ellas elaborar un acuerdo común; es decir, si el respeto y la solidaridad fueron categorías comúnmente acordadas, deberán ser enlistadas en una hoja de acuerdos y con base en ella, elaborar un reglamento de aula concertado, colectivo y participativo entre todo el grupo.

CIERRE

La reflexión final girará en torno a que todos y todas tienen la responsabilidad de que se cumplan las normas y los criterios. Habrá ocasiones en las que no se cumplirán algunos de los criterios y tendrán que responsabilizarse quienes los infrinjan, puesto que estos criterios fueron construidos por el grupo y se está afectando a todos.

BIBLIOGRAFÍA

Costello, J., Wachtel, J. & Wachtel, Ted. (2011). *Círculos restaurativos en los centros escolares*. Perú: CECOSAMI.

Autoría

Karla Gómez, Arcelia Ibarra y Ofelia Torres (Fundación Aurora A.C.), Dra. Mónica Chávez González (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

FICHA 56 INCLUSIÓN

Secundaria • Bachillerato

Cuidarnos en el camino



OBJETIVO: mediante la actividad, comprender que el cuidado mutuo es indispensable para procurar un ambiente escolar y comunitario sano.

MATERIALES O RECURSOS: paliacates u otro material para tapar los ojos.

DURACIÓN: 20 a 25 minutos.

MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: es una actividad en la que no se debe tener contacto; sin embargo, es importante observar que nadie



salga lesionado. Delimitar bien el espacio de juego y procurar que no haya objetos cercanos.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: patio de la escuela o espacios sociocomunitarios (canchas deportivas y otros espacios al aire libre).

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

El cuidado mutuo es uno de los pilares de cualquier comunidad. La comunidad que no cuida a sus miembros es propensa a desaparecer. Para cuidar a nuestra comunidad es necesaria una labor de observación y escucha. Es un proceso de confianza.

DESARROLLO

1. La actividad inicia organizando dos equipos. Se colocan de frente a una distancia de cinco a diez metros. Se indica que el objetivo es que caminen de frente, se crucen y lleguen del lado contrario sin tocar a sus

compañeros y compañeras. Si dos personas se tocan, tienen que permanecer en el lugar sin moverse durante el resto del juego.

2. El juego se va complicando cuando se aumenta la dificultad. Si en el primer intento caminaron de frente y con los ojos abiertos, en el siguiente correrán hasta la mitad del área de juego, brincarán y correrán de espaldas hasta llegar al lado contrario. En un tercer momento, caminarán de espaldas desde el principio hasta llegar al otro lado. Por último, caminarán de frente, pero con los ojos vendados. Quienes se tocaron y permanecen dentro del área de juego pueden ayudar a sus compañeros a cruzar dándoles indicaciones. Quienes cruzan con los ojos vendados tienen que dejarse guiar para lograr cruzar al otro lado.
3. Se puede aumentar el nivel de dificultad o pensar en otras estrategias para complicar el juego. Esto se hace con el fin de involucrar a los jugadores y jugadoras en el cuidado del equipo.

CIERRE

Se reúne a todos los jugadores y jugadoras en un círculo para comentar las siguientes preguntas:

- ¿Qué les pareció el juego?
- ¿Cuál fue el momento más complicado del juego y por qué?

- ¿Qué les preocupaba más a la hora de jugar?
- ¿Cómo se sintieron los que tocaron a alguien?
- ¿Cómo se sintieron los que no tocaron a nadie?

Se cierra la sesión reflexionando acerca de la importancia de cuidarnos entre todos.

BIBLIOGRAFÍA

Arteaga, M. (2017). *MARAVATÍO, Partitura coreográfica para el cuidado, encuentro y juego en colectivo*. Mariana Arteaga. En: <http://marianaarteaga.com/maravatio/>

Autoría

Mariana Arteaga (Proyecto Maravatío), Dr. Mónica Chávez González (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

FICHA 57 INCLUSIÓN

Secundaria • Bachillerato

¿En qué nos parecemos?



OBJETIVO: a través del juego reconocemos que con nuestros compañeros y compañeras compartimos algo más que un espacio de aprendizaje, que las coincidencias son puentes para fortalecer el ambiente comunitario.

MATERIALES O RECURSOS: música alegre o que motive a estar en movimiento.

DURACIÓN: 10 a 15 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: realizar este juego al principio de alguna actividad, ya que las y los participantes estarán más dispuestos a seguir las indicaciones.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, patio de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Por lo regular todos tenemos prejuicios que impiden que nos abramos a los demás. Los prejuicios son ideas preconcebidas, generalmente negativas, hacia las otras personas o situaciones; generan falta de confianza y empatía. Por ello, en este juego, intentaremos cuestionarlos y derribarlos, ya que impiden fortalecer las relaciones comunitarias en la escuela.

DESARROLLO

1. Se puede introducir el juego con las siguientes palabras: ¿qué tanto sabemos de nuestros compañeros y compañeras? ¿Dónde viven, tienen hermanos, hermanas, o qué les gustaría ser más adelante? Lo impor-

tante de este juego no es saber lo que nos diferencia, sino conocer en lo que nos parecemos.

2. Las indicaciones son las siguientes: cuando inicie la música, el grupo se desplaza libremente por el espacio de juego. A la señal (se detiene la música), los y las participantes deben juntarse al azar en equipos de dos o tres personas. En los equipos, en menos de 3 minutos deben buscar diez similitudes. No se vale decir partes del cuerpo o actividades compartidas, como ir a clases. Las respuestas las anotan en una hoja, ponen el nombre de los y las integrantes y la entregan a quien esté coordinando. Después se separan los equipos y se reinicia el juego. Se sugiere reiniciar el juego hasta cinco veces.
3. Presentar algún ejemplo si se considera necesario. Ejemplos de similitudes que pueden compartir:
 - Intereses por alguna materia.
 - Libros.
 - Género de películas, series, etc.
 - Canciones o estilos de música.
 - Actividades manuales.
 - Pasatiempos.
 - Deportes.

Se pueden sugerir diez o más intereses. Lo importantes es que los participantes encuentren las similitudes que comparten.

CIERRE

En la reflexión final pueden ponerse las hojas en el suelo, hacer un círculo entorno a ellas y reflexionar sobre la actividad y lo que vemos. Resaltar que no es tan importante el número de similitudes, sino que estas coincidencias nos abren puentes para la comunicación y la confianza. Nuestra percepción cambia cuando conocemos a las otras personas.

Autoría

Dr. Mónica Chávez González (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

FICHA 58 INCLUSIÓN

Secundaria • Bachillerato

Mi familia también puede ser un gran equipo



OBJETIVO: reflexionar en torno a las experiencias familiares en las que se han organizado y sentido como un equipo, y a partir de ello proyectar el trabajo del grupo.

MATERIALES O RECURSOS: cada quien debe tener una conversación en familia y cada grupo un papelógrafo con plumones.

DURACIÓN: 60 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: para llevar a cabo la reflexión es necesario que la conversación en familia se haya dado con anticipación (una o dos semanas) y que los y las estudiantes ya la tengan respondida.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Las familias también pueden funcionar como un buen equipo. Cada uno de sus miembros, no importa si son grandes o pequeños, pueden ayudar a lograr algunas metas compartidas, a realizar algunas tareas necesarias y cooperar para que la pasen bien en familia.

Esta ficha ayudará a que toda la familia pueda ver los beneficios de favorecer un trabajo en equipo al interior del curso, con base en la propia experiencia. Esto puede ser de ayuda para que los padres, madres o tutores motiven a los y las estudiantes a conformar una comunidad con su curso y estos encuentren sentido en hacerlo.

DESARROLLO

1. Solicite a los y las estudiantes que saquen la conversación en familia que realizaron.
2. Dé unos diez minutos para que quien quiera pueda comentar lo que sintió en durante la entrevista. Pueden ser comentarios de la forma y el fondo.
3. Pida al grupo que se reúnan en equipos de cuatro integrantes y que en un papelógrafo registren lo siguiente.

(20 minutos)

- Principales actividades que se realizan en familia y se sienten como equipo.
 - Principales situaciones que no les permiten sentirse como equipo.
 - Aprendizajes y reflexiones (a partir de la entrevista) que beneficiarían a la convivencia dentro del grupo.
4. En plenaria, los grupos comparten lo desarrollado en la actividad anterior.

(10 minutos)

5. Registre en el pizarrón lo que emane de la última actividad, ya que aparecerán algunas acciones concretas que pueden ser ejecutadas en el futuro.

CIERRE

Cierre la sesión integrando los aprendizajes y reflexiones de los y las participantes y las siguientes ideas.

IDEAS FUERZA

- Si logramos ser parte de un equipo eficiente, tanto al interior de la familia como del curso, será más fácil, por lo que se debe contribuir a la formación de estos

equipos. Además, paulatinamente se irán desarrollando algunas habilidades que permitirán participar colaborativamente en los distintos contextos en los que formemos parte.

- Cada vez que se enseña algo en el colegio y es reforzado desde la casa o viceversa, el impacto formativo en el o la estudiante es mucho más profundo y duradero en el tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Mena, I. (2003). *Mi familia también puede ser un gran equipo*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/FormacionDeComunidad/Herramientas/Mi-familia-tambien-puede-ser-un-gran-equipo.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

PAUTA PARA LA CONVERSACIÓN EN FAMILIA. MI FAMILIA TAMBIÉN PUEDE SER UN GRAN EQUIPO

1. Invita y anima todos los miembros de tu familia a conversar un momento sobre un desafío que se han propuesto en el grupo y en el cual pueden colaborar. Para ello, sugerimos que les cuenten:

“En el grupo nos hemos puesto el desafío de ser una comunidad-grupo. Esto significa que hemos acordado metas que son significativas para todos y todas, que nos ayudarán a aprender

más y mejor, y nos permitirán relacionarnos de manera más solidaria y respetuosa.

Nosotros, como familia, también podemos definir algunas metas que nos permitan organizarnos y trabajar colaborativamente para alcanzarlas.

Me gustaría mucho que, a través de esta actividad, pudiéramos mirarnos como familia y revisar cuándo actuamos como un equipo y cuándo no, qué nos ayuda a ser un buen equipo y qué entorpece su buen funcionamiento, cuáles son nuestras metas y cómo nos podemos organizar para lograrlas, ¿me ayudan?”

2. Busquen un lugar cómodo de la casa y, en la medida de lo posible, apaguen los celulares y eviten distractores que puedan interrumpir la conversación (por ejemplo, la televisión). Escojan un horario alejado de las comidas u otras actividades propias de la rutina familiar, en el que estén presentes todos o la mayoría de los integrantes de la familia.
3. Invítalos a conversar con base en la siguiente pauta: Tú debes guiar la conversación, por lo que te sugerimos que tomes un rol activo y aportes tu opinión, análisis y creatividad.

¿Hacemos algunas actividades todos juntos como familia y nos ayudamos para realizarlas? ¿Cuáles?

Anote las actividades en las que participan todos los integrantes de la familia

En nuestra familia, ¿en qué momento nos ayudamos entre todos y trabajamos en actividades que nos hacen sentirnos un equipo?

Anote las actividades en las que actúan todos coordinadamente como equipo

En las actividades en que participamos todos...

**¿Cuándo sentimos que somos un equipo?
¿Por qué?**

**¿Cuándo NO sentimos que somos un equipo?
¿Por qué?**

¿Qué tiene que hacer cada quien para sentirse parte de un equipo?

¿En qué nos ayuda ser un equipo?

A cada quien en lo personal

Como familia

¿Cuáles son las metas que tenemos como familia?

Si no tienen, construyan al menos una meta como familia que quieran lograr para este mes o año.

Muchas gracias por su participación.

Mapeo colectivo de espacios seguros



OBJETIVO: reconocer y atender qué lugares del espacio educativo son seguros o de riesgo para la comunidad escolar.

MATERIALES O RECURSOS: mapa aéreo de la escuela (90 x 60 cm), papelógrafos, calcomanías de colores (de preferencia con los colores de un semáforo: verde, amarillo y rojo), lapiceros, lápices y colores.

DURACIÓN: 40 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: es una actividad que puede incluir un recorrido por la escuela si lo consideran necesario. Por lo demás, se pueden utilizar mesas amplias para dibujar mapas o en el suelo.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, patio de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

La comunidad escolar interactúa dependiendo del espacio en el que está. No puede realizar las mismas actividades en las canchas deportivas que en el salón. También hay lugares en los que se pide un comportamiento más estricto y otros en los que se puede ser más dinámico. Hay espacios en los que un alumno o alumna se siente seguro y protegido y otros en los que se siente vulnerable. La escuela debe ofrecer un entorno de seguridad a sus estudiantes para que aprovechen su crecimiento integral. Esta dinámica permite identificar la percepción del grupo sobre el espacio escolar, así como el reconocimiento de situaciones o personas que lo pongan en riesgo. También busca generar acciones para el cuidado individual y colectivo.

DESARROLLO

1. Las preguntas que pueden detonar la reflexión son: ¿Conoces las instalaciones de tu escuela? ¿A qué lugares te gusta ir? ¿A qué lugares no? Las respuestas pueden variar dependiendo del grado escolar y del género de los alumnos.
2. El primer paso de la actividad es que, en equipos de tres o cuatro personas, platicuen y dibujen su propia escuela desde una perspectiva aérea. Por lo regular representan los lugares en los que más interactúan. Esta representación sirve para generar un mapa de los espacios más utilizados. En un segundo momento deberán dibujar los espacios en los que no les gusta estar y deben apuntar sus razones. Le sigue la pregunta: ¿qué es lo que me hace sentir inseguro o insegura? ¿Los espacios o las personas? Aunque no siempre aplica, es importante que describan el perfil de la persona que les genera inseguridad o los hace sentir vulnerables. En ocasiones son estudiantes de otros salones, de otros grados o personal que labora en la institución.
3. Una vez realizado lo anterior se pide a los equipos que presenten sus mapas. Después se imprimirá un mapa aéreo de la escuela (tomado de GoogleMaps) en un tamaño de 90 x 60 cm, en el cual cada equipo pegará calcomanías en los puntos que representen la siguiente información: calcomanías verdes en los lugares que les gustan de la escuela, rojas en los lugares que no les gustan y amarillas en el lugar donde está las personas que los hacen sentir inseguros o inseguras (los colores pueden variar). Se trata de colocar la información que cada equipo realizó en sus mapas en un mapa colectivo.
4. En un ejercicio de observación será posible analizar los lugares que hay que atender. Por ejemplo: si en las canchas de fútbol hay puntos verdes y rojos es pro-

bable que sea un espacio de conflicto. En ese lugar se puede desarrollar una estrategia para que los usuarios y usuarias ocupen el espacio de manera segura. Sin embargo, hay otros sitios que pueden ser motivo de preocupación, como los espacios solos o alejados (baños, auditorios, pasillos, escaleras, entre otros). Por esa razón es importante saber el motivo o la causa.

CIERRE

Al final se les pregunta a las y los participantes qué estrategias se pueden realizar para que estos espacios sean seguros y no generen conflicto entre la comunidad escolar. Todos y todas darán seguimiento para que las estrategias se lleven a cabo. Estos mapas, sobre todo los colectivos que se hacen al final, pueden ser comparados con los de otros grupos y otros niveles escolares. En ellos se muestra cómo el espacio escolar es vivido y significado de diferentes maneras y puede generar situaciones de riesgo para la comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

Chávez, M., Munguía, E., Mendoza, P., & Vargas, A. (15 de agosto de 2020). *Actividades formativas de prevención y atención de la violencia y discriminación en el ámbito escolar*. Laboratorio de Estudios Sociales Aplicados. En: <https://lesaunam.com/proyecto/actividades-formativas-prevencion-atencion-violencia-discriminacion-ambito-escolar/>.

Autoría

Dra. Mónica Chávez González (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

FICHA 60 INCLUSIÓN

Secundaria • Bachillerato

Si cooperamos, ¡todos ganamos!



OBJETIVO: comprender la importancia del trabajo cooperativo para el cumplimiento de las metas y los objetivos grupales.

MATERIALES O RECURSOS: cuarenta vasos de plástico y una mesa. Tener listo un marcador y una papeleta grande o pizarra para ir apuntando los resultados del juego.

DURACIÓN: 30 a 45 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: es importante que quien dirija el juego tenga claridad de las reglas, ya que estas se estarán reiterando durante toda la sesión. Tener preparada una mesa en el centro del aula y colocar la papeleta o pizarra en un lugar visible.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes) y directivo (para trabajar con padres de familia o con el colectivo docente).

INTRODUCCIÓN

En ocasiones, creemos que nuestros compañeros y compañeras no son importantes para lograr nuestros objetivos y cumplir nuestras meta; no obstante, su acción o pasividad nos afectan positiva o negativamente. Comprender que todos y todas somos parte del juego nos ayuda a entender la importancia de la cooperación, a diferencia de la competencia donde algunos ganan y otros pierden las reglas de la cooperación son yo gano y tú también ganas, todas y todos ganamos.

DESARROLLO

1. Se debe dividir el grupo en cuatro partes iguales. Cada equipo debe situarse en diferentes esquinas del aula. Se sugiere que lleven su silla y

la coloquen en media luna mirando hacia el centro. A cada equipo se le pide enumerarse del uno en adelante hasta que todos tengan un número asignado. Más adelante se pedirá que pasen los número uno de cada equipo.

2. Se mencionan las reglas del juego y el objetivo: conseguir la mayor cantidad de vasos.

Reglas

- Ninguna persona que se encuentre alrededor de la mesa puede hablar.
 - En la mesa puede haber un máximo de diez vasos.
 - Se jugará un máximo de siete rondas por juego.
 - El vaso es de quien lo toca primero.
 - Los vasos que queden en la mesa se multiplicarán por dos.
 - La ronda comienza a la cuenta de tres.
 - El juego termina cuando no queden vasos en la mesa.
3. Hay que recordar que este es un juego cooperativo. Por lo regular, los jugadores y jugadoras inician pensando que es una competencia, por eso es importantes que pongan mucha atención en las reglas. Si no siguen las indicaciones será muy fácil que pierdan en la primera ronda porque no dejarán ningún vaso sobre la mesa. Cuando el juego va cobrando sentido para quienes participan es probable que se torne lento, pero esto es bueno. El facilitador o facilitadora debe preguntar si ya terminó la ronda para agilizar el juego. Si el juego se terminó para los y las participantes en turno, se les agradece y pide que pasen los siguientes números. Cada que termine un juego se les pide a los equipos que hagan una estrategia y platiquen cómo pue-

den llegar al objetivo planteado. En los grupos pueden hablar, pero en la mesa no.

4. En cuanto al registro de vasos, se hace la suma por juego y no por equipo, de la siguiente forma: primera ronda, si 1A obtuvo dos vasos entonces 1A(2V), 1B(2V), 1C(3V) y 1D (1V) = 8V total. Segunda ronda, mismo procedimiento: 4V total. Se suman los totales y en dos rondas se obtuvieron 12 vasos. La razón es la siguiente: independientemente de a qué grupo pertenezcan los jugadores y jugadoras, en realidad los cuatro que están alrededor de la mesa son el equipo que representa a todo el grupo. Pero esto lo tienen que ir descubriendo quienes estén en turno y sin hablar. Si después de varios juegos no se logra pasar a una segunda ronda, el facilitador o facilitadora puede sugerir que dejen un vaso para ver qué sucede en una segunda ronda. Lo ideal es que cada participante, después de las siete rondas, termine con diez vasos. A veces se logra, a veces no.
5. Ejemplo del juego: una vez colocados los diez vasos y tras haber dicho las reglas se hace la cuenta de tres para iniciar la primera ronda. Los jugadores y jugadoras toman los vasos. Se les pide que cuenten los vasos y se anotan. El facilitador o facilitadora pregunta cuántos vasos quedaron en la mesa. Si quedaron dos vasos, se multiplican por dos en la siguiente ronda. Por lo tanto, en la segunda ronda se jugará con cuatro vasos. Pero si quedaron cero vasos, el juego termina. Por otra parte, si quedaron seis o más vasos sobre la mesa, aunque estos se multipliquen por dos, se pondrán sólo los necesarios para completar diez. Recordemos que en la mesa no puede haber más de diez vasos. Si quedan cero vasos, de todas formas quien coordina debe preguntar cuántos vasos quedan en la mesa y multiplicarlos por dos, que es igual a cero. Es

importante hacer la pregunta antes de que se retiren los y las participantes, para que tomen conciencia de que fueron ellos mismos quienes terminaron con el juego. Las rondas máximas son siete para un total de 40 vasos jugados.

CIERRE

El facilitador o facilitadora reúne a todos en un círculo para plantear las siguientes preguntas de reflexión:

- ¿Cómo se sienten? ¿Se divirtieron?
- ¿Iniciaron con movimientos rápidos o lentos?
- ¿Por qué cambió el ritmo del juego?
- ¿Se entendieron las reglas desde un principio?
- ¿Qué aprendimos?

Si no se logró obtener los 40 vasos es importante reflexionar que no es un fracaso, sino un aprendizaje conjunto.

BIBLIOGRAFÍA

Limpens, F. (2016). *Juegos cooperativos en el proceso educativo*. Academia.edu. En: https://www.academia.edu/35941185/Juegos_cooperativos_en_el_proceso_educativo.

Autoría

Frans Limpens (Fundación Educa), Dra. Mónica Chávez González (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

Dialogar para tejer comunidad



OBJETIVO: ofrecer una metodología que facilite el diálogo para tratar temas en relación con el ambiente escolar.

MATERIALES O RECURSOS: sillas y un objeto pequeño denominado tótem (se sugiere que el tótem sea significativo y que no se preste para jugar).

DURACIÓN: 15 a 25 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea, máximo diez personas.

SUGERENCIAS: es importante saber que en estos círculos se pueden tratar cualquier tema. Lo recomendable es abordar



temas que ayuden a tomar decisiones grupales, aclarar situaciones o compartir ideas. Se debe hacer un círculo por tema para no perder el objetivo.

ESPACIOS DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes) y directivo (para trabajar con padres de familia o con el colectivo docente).

INTRODUCCIÓN

La comunidad se teje a través del diálogo, pero necesita de una estructura y una dinámica que genere un ambiente de confianza en el que los y las participantes se sientan libres de expresar su sentipensar. Esta actividad se puede realizar en cualquier lugar y no es necesario un material extra, pues basta con tener clara la metodología. Se puede desarrollar para dialogar sobre algún tema de interés académico, pero la intención es que los y las dialogantes logren aterrizar sus palabras en experiencias personales y vivenciales.

DESARROLLO

1. Este diálogo se puede realizar al inicio o al cierre de alguna actividad. No requiere ningún lugar especial, sin embargo, se recomienda que estén lejos de distractores. El facilitador o facilitadora debe dar la indicación de que se hará un círculo para tratar un tema en específico. Es importante que se señale que el círculo tiene la intención de generar un diálogo respetuoso y confidencial.
2. Todo el grupo debe ponerse en círculo de tal manera que puedan verse bien unos a otros. Es importante que quien coordina observe y procure que los y las participantes formen un círculo bien hecho. Esta forma permite a todos y todas sentirse incluidos e interpelados a escuchar y participar.
3. El facilitador o facilitadora debe hacer saber que todo lo que se diga durante la actividad es confidencial y que se hablará siempre con respeto. Enseguida debe explicar el motivo del diálogo de manera clara, concreta y comprensible. Debe preparar con anticipación una pregunta detonadora para comenzar el diálogo. Por ejemplo: “En esta ocasión vamos a hablar sobre el cuidado de la salud. En marzo de este año comenzó una pandemia a nivel mundial provocada por la propagación del covid-19. Desde entonces se tomaron medidas preventivas para procurar la salud pública. ¿Qué medidas tomaron en sus casas? ¿Qué cambios en sus hábitos de cuidado de la salud incorporaron? ¿Cómo se sintieron con estos cambios?”.
4. La participación se regulará de la siguiente forma: quien coordina tiene en sus manos un tótem que representará el objeto del diálogo (puede ser una pelota, una pulsera, un paliacate, etc.) e indicará que quien lo tenga en sus manos puede hablar y quien no lo tenga tiene “el poder” de escuchar. Lo dará a quien quie-

ra iniciar el diálogo. Las participaciones se pueden proponer de dos formas: de manera aleatoria o secuencial. En la aleatoria, cada persona que quiera participar deberá solicitar el tótem para pedir la palabra, el cual le será lanzado por el anterior participante. En la secuencial, la o el primer participante indica hacia donde gira el diálogo: si hacia su mano izquierda o derecha. Es importante decir que a nadie se le puede obligar a hablar, puede ceder su turno y al final tomarlo, o simplemente quedarse callado.

CIERRE

El círculo se cierra cuando el facilitador o facilitadora considera que se ha cumplido con el objetivo. Da alguna palabra en modo de conclusión y agradece que se hayan expresado y compartido con los demás. Es importante resaltar que lo expresado dentro de la actividad ayuda a que la comunidad escolar camine correctamente. Dimensionar estas pequeñas acciones refuerza la importancia del diálogo para una mejor y sana convivencia. Además, las personas van estrechando lazos sociales al conocerse de una manera más personal.

BIBLIOGRAFÍA

Costello, J., Wachtel, J. & Wachtel, Ted. (2011). *Círculos restaurativos en los centros escolares*. Perú: CECOSAMI.

Autoría

Karla Gómez, Arcelia Ibarra y Ofelia Torres (Fundación Aurora A.C.), Dra. Mónica Chávez González (unam) y Eduardo Munguía Chocoteco.

Todos contamos



OBJETIVO: fomentar y comprender la importancia de la comunicación grupal mediante el diálogo y la planeación de estrategias conjuntas.

MATERIALES O RECURSOS: sillas

DURACIÓN: 15 a 25 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: es necesario realizarlo en un espacio libre de ruido.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, patio de escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes) y directivo (para trabajar con padres de familia o con el colectivo docente).

INTRODUCCIÓN

Es importante que los grupos alcancen objetivos de manera conjunta; permitir que hagan sus propias estrategias y que cooperen genera confianza y autorrealización. Estos elementos contribuyen a la cohesión grupal.

DESARROLLO

1. En este juego podemos retar al grupo a conseguir el objetivo: contar hasta cierto número.
2. Se le pedirá al grupo hacer un círculo y se le dará las siguientes indicaciones:

De manera aleatoria deben contar en voz alta del 1 al 15, pero lo harán dándose la espalda. Al iniciar el juego, lo único que pueden decir o mencionar es el número. Si dos personas dicen al mismo tiempo el número, el juego se reiniciará.

3. Claves del juego: Por lo regular dos o tres participantes dicen un mismo número al mismo tiempo. Cuando pasa lo anterior en tres o cuatro ocasiones se les pide voltear hacia el centro para que platicuen y piensen en una estrategia. Es importantes recordarles que en el juego sólo pueden mencionar el número, no pueden decir otra palabra ni hablar. Tiene que ser siempre aleatorio, por lo tanto, no pueden ponerse de acuerdo en quién dirá cada número, tiene que ser de manera voluntaria y espontánea. Si no tienen idea de una estrategia se les puede sugerir dar un aplauso antes de decir el número para avisar a los demás. Si rápidamente alcanzan a contar hasta 15, se puede subir la meta hasta 20 o más.

CIERRE

Una vez alcanzado el objetivo, conviene que el o la docente observe la reacción del grupo y que promueva un diálogo con base en las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron durante el juego?
- ¿Les costó trabajo ponerse de acuerdo? ¿Por qué?
- ¿Por qué reaccionaron así cuando lo lograron?
- ¿Qué otras metas grupales se pueden alcanzar?

BIBLIOGRAFÍA

Limpens, F. (2016). *Juegos cooperativos en el proceso educativo*. Academia.edu. En: https://www.academia.edu/35941185/Juegos_cooperativos_en_el_proceso_educativo

Autoría

Frans Limpens (Fundación Educa), Dra. Mónica Chávez Rodríguez (UNAM) y Eduardo Munguía Chocoteco.

Homenaje a nuestra gente



OBJETIVO: aprovechar el talento del estudiantado para hacer un homenaje a mujeres y hombres que son un ejemplo de vida y han dejado una huella positiva en la comunidad.

MATERIALES Y RECURSOS: video.

DURACIÓN: dos sesiones de 40 minutos cada una.

MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: como preparación, el o la docente solicita al grupo que conversen y, de ser posible, que tomen una foto de alguien reconocido en la comunidad por su talento en algún oficio, por el trabajo que ha realizado en favor del bienestar de la comunidad; gente que es apreciada y respetada



por la mayoría. Se pueden plantear preguntas para guiar esta conversación.

Esta actividad implica movilizar al alumnado para lograr un objetivo compartido (el homenaje). Es importante que se motive a los alumnos y alumnas a dar solución a los desafíos que se vayan presentando a lo largo de la actividad.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: espacios sociocomunitarios fuera de la escuela.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

La inclusión tiene como base el reconocimiento de las identidades. En la construcción de la identidad es fundamental desarrollar el sentido de pertenencia, el cual es de carácter social y afectivo, e induce el sentimiento de formar parte de algo, de una comunidad en la cual los miembros se aprecian, apoyan y se aceptan. Además, la pertenencia positiva a un grupo es un factor de protección para los individuos y un estímulo para la participación social.

También se busca pertenecer a la comunidad en la que se vive, aunque esta posibilidad pueda verse fuertemente restringida por los efectos de cualquier tipo de violencia, la cual genera inclinaciones hacia el aislamiento social, el individualismo y la sensación de vulnerabilidad.

Esta ficha es una propuesta para ir restableciendo el vínculo de las y los adolescentes con la memoria y la herencia cultural de su comunidad. Por ejemplo: un grupo de artistas jóvenes istmeños honraron con su arte a la gente apreciada del pueblo como una invitación para que el reconocimiento individual se convierta también en el reconocimiento de las fortalezas del colectivo.

DESARROLLO

1. El grupo observa el video sobre el arte urbano del Colectivo Chiquitracá o investigan cómo este colectivo realiza homenajes a hombres y mujeres que han dejado huella en la región zapoteca, sobre todo a los abuelos, quienes son considerados “bibliotecas vivientes”.
2. El o la docente solicita elaborar una lista de los hombres y las mujeres que son un ejemplo valorado en la comunidad o región, con los que el estudiantado haya conversado con antelación.
3. El grupo dialoga y eligen a quién/quienes quieren rendir homenaje, cuál será el formato artístico y si podrá ser dentro o fuera de la escuela.
4. El o la docente acompaña y orienta al grupo en la toma de decisiones conforme se vaya requiriendo; por ejemplo, al formar equipos según los talentos de cada quien o sobre el posible formato de la creación artística.
5. Por equipos o de manera grupal se trabaja en la creación del homenaje según el formato que se ha elegido: un equipo con talento musical puede componer una pieza o *rap*, otro equipo puede pintar a gran escala un retrato siguiendo el contorno de una foto, otros pueden tomar como lienzo las piedras grandes de un terreno y pintar o escribir poesía. Lo principal es resal-

tar los aspectos positivos de las personas a quienes se les hará el homenaje.

6. En una segunda sesión, cada equipo trabaja en los detalles de organización para asegurarse de que la persona elegida sea invitada (dentro de la escuela) o visitada (fuera de la escuela).
7. Se lleva a cabo el homenaje tratando de incluir una breve explicación del por qué se realiza, presentando la creación artística e invitando a los homenajeados y homenajeadas a que dirijan unas palabras al grupo.

CIERRE

El sentido de pertenencia se nutre de los lazos afectivos y fines comunes, del reconocimiento mutuo y de la solidaridad. Ser parte una comunidad conlleva el sentido de ser responsables los unos de los otros y la búsqueda del bienestar colectivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Canal Once (5 de junio de 2015). *Hacer el bien - Colectivo Chiquitracá y Ver bien para aprender mejor* [video]. YouTube. En: https://www.youtube.com/watch?v=_aOhxs-130Lw
- Fernández, I. (2020). Estudio exploratorio sobre las barreras y apoyos a la pertenencia en educación secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), pp. 165-189. En: <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.008>

Autoría

Paloma Ramírez Palacios, maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN.

EQUIDAD

FICHA 64 EQUIDAD

Secundaria • Bachillerato

¿Qué significa tutorar un texto?



OBJETIVO: analizar algunos principios de la relación tutora, así como las condiciones básicas para desarrollarla.

DURACIÓN: 20 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: el fin de esta guía de reflexión es generar autoaprendizaje, por lo que puede entregarse/sugerirse en



cualquier momento. Busque la instancia para compartir sus reflexiones con colegas o equipo directivo.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: escuela y espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente y directivo.

INTRODUCCIÓN

La inequidad en nuestro país está a la vista y se hace presente en la precariedad del sistema educativo en escuelas de zonas pobres y apartadas. Es ahí donde la relación tutora ha permitido ver con claridad que el cambio necesario está en el núcleo del aprendizaje, en el interés y el compromiso que guían el encuentro personal de docentes y estudiantes sobre un tema de estudio.

Las graves carencias y los resultados poco halagüeños de los y las estudiantes posibilitaron el desarrollo de esta estrategia de aprender y enseñar de una manera personalizada. El compromiso personal de las personas involucradas es fundamental, ya que se establece una suerte de contrato basado sólo en el interés. El acuerdo básico entre los y las participantes es que el tutor o tutora ofrezca sólo aquellos temas que domina, por haber-

los estudiado a profundidad, y que cada estudiante elija el que más le interese. Se parte del conocimiento previo del o la estudiante y, a partir de un diálogo con preguntas clave, quien tutora orienta al aprendiz para que encuentre sus propias respuestas.

Tutorar un texto significa estudiarlo a profundidad para estar en condiciones de ayudar a otras personas, ya sean docentes, estudiantes, padres o madres de familia, a apropiarse de éste, con la finalidad de desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Tutorar exige superar tres desafíos centrales:

El primer desafío consiste en **evitar emitir instrucciones**. ¿Cómo apoyar a otra persona a hacer suyo un contenido académico sin darle indicaciones precisas? El reto no es menor; sin embargo, al ir avanzando en la comprensión de lo que significa la relación tutora, esto se irá comprendiendo.

En consonancia con el primero, el segundo desafío es **evitar dar explicaciones**. Se orienta y acompaña a través del planteamiento de preguntas y permitiendo al tutorado plantearse otras tantas.

Otro desafío es **evitar integrar bancos de preguntas rígidos** que estandaricen la práctica de la relación tutora, para garantizar no sólo que el tutorado se enfrente a un desafío intelectual, sino que active las facultades de las que dispone. Esto sólo será posible si quien tutora plantea las preguntas pertinentes para cada persona.

DESARROLLO

CONDICIONES BÁSICAS

Para llevar a buen puerto la relación tutora es necesario tener presente algunos aspectos esenciales para el logro

del propósito central de esta relación, es decir, aprender a aprender:

1. El diálogo en relación con el texto es permanente.
2. Deben plantearse preguntas para apropiarse del texto de estudio y, cuando se tute, construirlas a partir de escuchar al tutorado.
3. En el planteamiento de preguntas se requiere considerar diferentes niveles de apropiación del texto, que van desde la comprensión global hasta el análisis de la intención que tuvo el autor o autora al escribirlo (intencionalidad del texto), para finalmente, llegar a la creación de un texto similar al estudiado.
4. Escribir permanentemente la experiencia de estudio por cuenta propia; es decir, realizar el registro del proceso de estudio.

Veamos un ejemplo para ilustrar las condiciones mencionadas. Se trata del registro que hace una persona adulta; ha sido elegido porque muestra con claridad la potencia que tiene este ejercicio. Es importante considerar que es un ejemplo, una versión personal, sin que represente una estandarización.

Para este caso se echó mano del texto *Fuera del círculo de tiza*, de Artemio Ríos Rivera. Al inicio del registro del proceso de estudio, el tutorado escribió lo siguiente:

“¿Qué me dice el título ‘Fuera del círculo de tiza’? De la frase completa no logro decir algo al respecto, trataré de explicar lo que comprendo a partir de considerar cada uno de los conceptos que integran esta frase.

Fuera: Lo contrario a estar adentro.

Círculo: Forma geométrica que se representa en una superficie plana y que delimita un área circular.

Tiza: Me imagino que es un gis.

Con todos estos conceptos en una frase me parece que tiene que ver con algo que se pone fuera de un espacio delimitado, como si ésta fuese su característica cualitativa; es decir, estar fuera de ese círculo significa algo”.

Además de ser un ejercicio de redacción que definitivamente contribuye al desarrollo de la lengua escrita, este breve texto da cuenta de la reflexión que se realiza acerca del proceso de comprensión.

El registro del proceso de estudio continúa así:

“Después de leer el texto se me hace extremadamente provocador de emociones, pues trata un tema por demás sensible para cualquier ser humano, la relación de un hijo con su padre. Se me hace interesantísimo que un texto como este abra el curso propedéutico en el área de Español al ingresar a educación secundaria. ¿Por qué lo digo? Por la pequeñísima casualidad de que, al ingresar a la secundaria, el estudiante está iniciando la adolescencia, etapa crucial en la definición de la identidad (nada más y nada menos), la cual está determinada en mucho por la relación que el sujeto establezca con su madre y padre, además de otras variables. Mi principal objetivo es apropiarme del texto de estudio”.

Este párrafo ilustra con claridad lo que afirma Gabriel Cámara (2008) al mencionar algunas características de la relación tutora: “En este tipo de relación se actúa con interés, se recuerda todo lo que viene al caso, hay empeño en lograr el propósito, se imaginan

alternativas y significados, se reconocen limitaciones, hay un compromiso necesario con la verdad, etcétera”.

Tras la lectura global del texto, el tutorado plasma en su registro lo que entendió y comparte algunas reflexiones que amplía en el siguiente párrafo:

“¿Por qué afirmo que provoca emociones muy profundas?”

En el primer párrafo del texto se refiere que quien cuenta esta historia ‘no había cumplido los tres años, mi padre trabajaba en la junta local de caminos’. Que un adulto tenga claro un contenido de esta naturaleza, extraído de sus recuerdos a esa edad, habla de un vínculo emotivo muy profundo con su padre.

Desconozco si es un cuento o una narración a partir de una experiencia de vida, en cualquiera de los dos casos se plantearía una posibilidad totalmente real de que un adulto recuerde esto”.

En la relación tutora, ambas partes aprenden permanentemente. Por eso quien tutora escribe la experiencia de hacerlo mientras que promueve que el tutorado o tutorada escriba la suya (registro de proceso de estudio). A este ejercicio se le denomina registro de proceso de tutoría. Siguiendo con el ejemplo anterior, veamos lo que anotan ambos en su registro:

TUTORA	TUTORADO
<p>Le ofrecí tres textos al tutorado: <i>Las lágrimas de la luna</i>, comentándole que es una leyenda, <i>Fuera del círculo de tiza</i>, refiriéndole que es un cuento, y el ensayo <i>Menos cóndor y más huemul</i>. Al especificarle el desafío, le comenté que era la comprensión de los textos, su sentido y, específicamente en el cuento, buscar para qué lo escribió el autor, lo que está asociado con el sentido del texto.</p>	<p>La tutora me presentó una serie de tres textos, los cuales son interesantes; sin embargo, al escuchar de ella que el desafío es saber por qué el autor escribió este texto, me llamó la atención, además de que el título <i>Fuera del círculo de tiza</i> me da una idea de que el autor quiere mostrar una situación interna o personal, una vivencia o una emoción.</p>

- Los registros de proceso de estudio y de tutoría son documentos medulares para tuturar y analizar los niveles de apropiación del texto; son medios indispensables para reflexionar sobre la práctica de la relación tutora y su impacto en el aprendizaje, con énfasis en el desarrollo de la competencia de aprender a aprender.
- Integrar permanentemente un catálogo de tutoría es otra condición básica para el proceso. Es decir, elegir textos que se estudien para mantener en funcionamiento las redes de tutoría en las que participan las diferentes figuras de la comunidad educativa, y el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales de sus integrantes, asociadas a la competencia de aprender a aprender. Es importante realizar, en el colectivo de docentes, la elección de los textos que integran el catálogo de tutoría; esto no quiere decir que estudiantes, padres y madres de familia no puedan proponer. De hecho, esa sería la aspiración para que la comunidad de aprendizaje funcione como tal. Los textos o desafíos que se elijan requieren responder a las mayores necesidades de formación de los y las integrantes de la comunidad y pueden ser de todo tipo.
- En los casos de padres y madres de familia analfabetos es factible estudiar a profundidad un texto a partir de la lectura en voz alta las veces que sean necesarias

para entablar el diálogo. El registro de proceso de estudio de personas analfabetas es posible realizarlo a través de otras formas de expresión y uso de diferentes lenguajes.

MOMENTOS DE LA PRÁCTICA DE LA RELACIÓN TUTORA

Hay procesos implícitos en el estudio del texto que es necesario desarrollar tanto al tuturar como al realizar el estudio por cuenta propia:

- Elegir por interés el texto que se requiere estudiar. Este es un momento indispensable para garantizar el gozo de aprender. En este sentido, las fichas que se trabajen se deben elegir por interés.
- Plantear una hipótesis acerca del título del texto desde los referentes personales: ¿a qué se refiere?, ¿con qué se asocia?, ¿qué preguntas se le harían al título?, ¿por qué se eligió ese y no otro?
- Una vez realizada la lectura del texto, analizar su intencionalidad y sentido mediante planeamientos como: ¿por qué y para qué se escribió el texto?, ¿en qué momento histórico se escribió?, ¿por qué se le dio esa estructura y no otra?
- Una vez apropiado el texto, se debe crear un escrito similar al estudiado. Es decir, si el tutorado estudia

un cuento, entonces se escribe un cuento como cierre del proceso de estudio. Para lograr este punto, resulta fundamental contar con el tiempo suficiente.

- Hacer conciencia sobre las habilidades cognitivas y socioemocionales usadas en la apropiación del texto y escribirlas en el registro de proceso de estudio y el registro de proceso de tutoría. Durante el proceso de la relación tutora resulta fundamental plantear preguntas en los niveles de apropiación del texto o resolución de desafíos, y en las habilidades empleadas en los casos que haya referentes al respecto. En los que no los hay, la pregunta se transforma en: ¿qué tuviste que hacer para estudiar este texto? Las respuestas más recurrentes son: “Tuve que observar, fijarme bien en lo que decía cada párrafo, me imaginé cómo sería el niño que está dentro del círculo de tiza”. Y para explorar las habilidades socioemocionales, una pregunta útil es: ¿cómo te sentiste cuando no te diste cuenta de que estaba en el texto? Una respuesta que ilustra el autoconocimiento y la regulación es: “Me dio mucho coraje cuando me hizo la pregunta, pero respiré y me di cuenta”.

Un ejemplo en el que existen referentes, como es el caso de la tutoría a un psicólogo:

Tutora: ¿Qué habilidades cognitivas y socioemocionales usaste en este proceso de estudio?

Tutorado: La atención, me costó mucho trabajo centrarla porque las emociones me ganaban, también la memoria, entre otras. Y de las socioemocionales, la escucha.

- Enfatizar en el registro de proceso de estudio y de tutoría las dificultades enfrentadas al analizar el texto y los procesos de superación de éstas.
- Documentar en los registros de proceso de estudio y de tutoría la intervención del tutor o tutora y, donde no haya, por ser estudio por cuenta propia, construir preguntas con la finalidad de autodesafiarse para la superación de las dificultades en la apropiación del texto.
- Preparar una demostración pública en la que se exponga ante la comunidad escolar lo aprendido a partir de las preguntas: ¿cómo presentarías lo que se estudió ante la comunidad?, ¿cómo exponer las dificultades enfrentadas y las estrategias empleadas para superarlas?, ¿qué habilidades cognitivas y socioemocionales se usaron en su apropiación?, ¿cómo se aprendió a partir de la experiencia?, ¿el estudio permitió identificar las estrategias de aprendizaje usadas para seguir desarrollándolas?

LA HORIZONTALIDAD COMO PRINCIPIO EN LA RELACIÓN TUTORA

En la práctica de la relación tutora se parte del reconocimiento de la capacidad humana de aprender con base en la potencia del diálogo que, aunado al encuentro socioemocional de las personas, impacta de manera trascendente en procesos de convivencia y colaboración que reconstruyen el tejido social.

En este sentido se reconoce a todas las figuras que conforman las comunidades educativas como capaces de aprender de los otros a través del establecimiento de relaciones horizontales, en las que se supera implícitamente la creencia de que unos saben más que otros y se transforman paulatinamente en comunidades de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara, G. (2008). *El entramado conceptual de la relación tutora*. Redes de Tutoría. En: <https://redesdetutoria.com/el-entramado-conceptual/>

González Macías, A., Ríos Rivera, A. & Nava Tablada, M.E. (s/f). *Cuentos a seis manos*. México: SEP Libros del Rincón.

Autoría

Magdalena Aguirre Benítez y Jaime López Muñoz, Redes de Tutoría S.C. / Aprender con Interés A.C.

ANEXO

FUERA DEL CÍRCULO DE TIZA

Artemio Ríos Rivera

No había cumplido los tres años de edad. Mi padre trabajaba en la Junta Local de Caminos. Probablemente estaba ocupado en la construcción de la carretera que une la capital del estado con la ciudad de Huatusco, pasando por el puente de Los Pescados hasta llegar al pueblo de Totutla. Era un hombre al que le gustaba caminar, caminaba mucho, imagino que en esos tiempos no había suficientes medios de transporte y ahorra dinero caminando.

Atravesaba cerros, arroyos y sembradíos durante horas y horas para desplazarse del trabajo a la casa, para ir y regresar al centro de la ciudad. En el camino pepenaba lo que encontraba. Siempre que llegaba a casa se soltaba la algarabía para mirar lo que había encontrado en el camino: un tlacuache para los tamales, un armadillo para hacerlo en adobo, una culebra para asar, un racimo de plátanos, unas naranjas, algún pedazo de tronco que

serviría después como banco o base de una lámpara, ciertas yerbas para comer o preparar una infusión.

Realmente viví poco tiempo con él. Para entonces ya se había separado mis padres. Los recuerdos que tengo de mi progenitor no están asociados con la presencia de mi madre, sino con su ausencia, pero no de una separación dolorosa. Más bien con su inexistencia porque a esa edad no me preocupaba de su paradero. Ella se fue de la casa con mi hermana cuatro años mayor, yo me quedé en el hogar de mi predecesor. Ese fue el acuerdo que tuvieron.

No recuerdo cómo, pero en el poco tiempo que estuve con papá había otra mujer en casa, la que fue su compañera hasta que él murió. Vivíamos por la loma de la salida a Briones, muy cerca del campo. En la parte alta de la loma, a un costado de la escuela primaria, vivía mi abuela. Nosotros teníamos nuestra casa en la parte baja, en una falda de lo que entonces era una pequeña barranca.

Por las tardes me gustaba esperar la llegada de mi padre, pero no lo hacía abajo sino en la loma, en la banqueta que estaba junto a la puerta de la tienda que también era la casa de mi abuela. Le rogaba para que me fiara un vaso de tepache y un plátano que, cuando me daba, le ponía chile en polvo después de rebanarlo. No siempre se conmovía la abuela. Entonces, con plátano o sin él, me tiraba en la banqueta, subiendo los pies contra la pared y cantando canciones que ya han desaparecido de mi memoria.

La imagen que tengo de mi padre es la de un hombre joven, moreno, delgado, con un sombrero de palma en la cabeza, un bigote negro recortado como su cabello. Me parece que era alegre, aunque no estoy seguro, en todo caso no era un hombre triste ni amargado. Creo que eventualmente me cargaba o abrazaba, pero tampoco estoy muy seguro de eso. Sin embargo, hay dos momentos que vienen a mi mente con nitidez.

El primero era de noche, ya muy avanzada, lloraba yo desconsoladamente porque me dolía un diente. De la penumbra alumbrada por una vela salió mi padre en calzoncillos y me cargó. Sentí su pecho cálido en el mío, yo también dormía sin pijama ni playera. Me estuvo consolando hasta que mitigó el dolor y volví a caer dormido. No tengo ningún otro recuerdo de ese dolor de muelas.

La segunda evocación tiene que ver también con dolencias y bálsamos. Era la tarde y jugaba hincado sobre la cama, creo que era un catre de costales, de esos que se usan en tierra caliente. Me recuerdo riendo a carcajadas. De repente caí de la cama y en mi frente se marcó una corcholata que estaba en el piso con la parte filosa hacia arriba. Sangré ligeramente. Lloraba adolorido cuando mi padre me tomó en sus brazos para consolarme. Tenía una camisa clara, húmeda de su transpiración, me estuvo mirando un buen rato hasta que pasó el dolor y volví a sonreír.

También me recuerdo alguna vez recostado en las piernas de su esposa, quien espulgaba piojos en mi cabeza, revisaba mi oído o quizá simplemente me acariciaba. Imagino que ella era muy joven y todavía no tenía hijos.

Seguramente su instinto maternal y su amor por mi padre se transferían a un niño que no era suyo.

No había pasado mucho tiempo cuando mi madre me secuestró. Mi padre tomó una decisión a mi parecer inteligente: no buscó recuperar a su hijo. Me parece terrible la imagen del círculo de tiza, en una de las obras de Brecht, en la que dos mujeres reclaman la maternidad de un niño y tienen que tirar, cada una, de uno de los brazos del pequeño, y quien lo saque del círculo hacia sí misma será reconocida por el juez como la madre legítima. La madre que verdaderamente ama a su hijo no jala para no lastimarlo, prefiere perderlo que hacerle daño. Algo similar a la bíblica decisión del Rey Salomón: partir un hijo en dos para dar la mitad a cada una de las mujeres que reclamaban la maternidad, justamente lo que les corresponde, ni más ni menos.

No conozco los motivos de mi padre para no correr en una lucha fratricida y encarnizada detrás de su hijo. Tal vez era comodidad. Nunca hablamos de eso, pero se lo agradezco profundamente. Creo que fue la mejor decisión.

Registro de proceso de estudio



OBJETIVO: reconocer los pasos para la realización del proceso de estudio.

MATERIAL: textos para tuturar.

DURACIÓN: 20 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: cada participante debe contar con registros de proceso de estudio del mismo texto para analizarse a partir de un tema de trabajo en común.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: escuela y espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente, directivo y otros agentes educativos participantes.

INTRODUCCIÓN

El personal docente sabe que si pudieran trabajar individualmente con cada estudiante los resultados serían mejores; sin embargo, a veces los grupos son grandes y la situación se torna difícil porque cada estudiante tiene un nivel diferente. Algunos tienen más facilidad que otros y van más adelantados. En la relación tutora, lejos de tener esta realidad como un obstáculo se tiene como una ventaja porque todos podemos aprender de todos. Y en ese sentido, los propios compañeros o compañeras pueden ser tutores de otros. Desde luego, es necesario primero estudiar un tema o un concepto hasta dominarlo y luego pasar a tutorarlo.

DESARROLLO

1. Para entender el propósito de esta unidad de trabajo es importante tener claro el ciclo de aprendizaje en tutoría. De forma sintética, este inicia cuando el tutor o tutora ofrece al aprendiz temas que conoce bien y este escoge el tema de su interés (Cámara, 2008). Enseguida, quien tutora da el contexto necesario, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá el o la aprendiz. Con base en su experiencia, quien tutora aporta la información que falta para ayudar al aprendiz a recordar lo que ya sabe, pero que por sí mismo no alcanza a relacionar con el desafío que se le planteó. Todos aprenden, porque el tutor o tutora observa, diagnostica y apoya procesos diferentes, y los y las aprendices siguen caminos distintos por los que llegan con frecuencia a soluciones alternas que sorprenden al tutor atento.

“El criterio de logro es la sorpresa y satisfacción del aprendiz de cara a su tutor. El aprendiz reflexiona sobre el proceso de aprendizaje para aprender el arte de enseñar a través del diálogo, afirmar su capacidad de proceder de manera autónoma y ser juez de la verdad, la bondad y la belleza de lo que aprende por interés” (Cámara, 2008).

Cuando el tutorado o tutorada redacta su reflexión recrea el contenido, afirma el aprendizaje y ejercita su expresión escrita. Después viene el momento de exponer en público lo que aprendió y cómo fue que logró superar obstáculos en diálogo con su tutor o tutora. Al practicar la exposición pública, reafirma y recrea lo que aprendió.

Finalmente, demuestra la utilidad de lo aprendido al ofrecer el mismo tema como tutor o tutora, registrar el proceso y discutir los conocimientos en comunidad de aprendizaje, con lo que logra su profundización.

2. Para realizar el análisis, cada participante debe contar con registros de proceso de estudio del mismo texto, para analizar a partir de un tema de trabajo en común. El ejercicio inicia al intercambiar los registros de proceso de estudio. Después de leerlos con atención, de manera individual se responderán algunas preguntas. Se sugieren las siguientes:

- ¿Cómo integraron su proceso de estudio?
- ¿Se plantearon hipótesis iniciales a partir del título del texto que después fueron contrastadas con la lectura?
- ¿Cómo fue construida la diferenciación de las hipótesis iniciales con respecto a la comprensión de la totalidad del contenido del texto?
- ¿Cómo se escribieron las dificultades o los tropiezos en el registro durante el estudio del texto?
- ¿Cómo se documenta la recuperación de planteamientos desde el texto de estudio?
- ¿Cómo se especificaron los argumentos que, desde el texto, sustentan las afirmaciones contenidas en el registro de proceso de estudio?
- ¿Se definieron los conceptos del texto de estudio desde el contexto que da este?
- ¿Qué conceptos se definieron?
- ¿Cómo se logró definir cada uno de los conceptos?
- ¿Se plantearon y respondieron otras preguntas, además de las sugeridas en las fichas, al realizar el registro de proceso de estudio?
- ¿Cuáles y cómo se respondieron?

- ¿Cuáles son los puntos en común que, en colectivo, encuentran en los registros?
 - ¿Cuáles son las diferencias?
3. Con las preguntas anteriores respondidas de forma individual, se reúnen para entablar un diálogo que posibilite responder de manera colectiva preguntas como las que se proponen:

- ¿Cuáles fueron las hipótesis planteadas a partir del título del texto por los y las integrantes del colectivo?
- ¿Cuáles fueron las similitudes y diferencias entre las hipótesis planteadas?
- ¿Cuál fue el contraste entre las hipótesis iniciales y la lectura del contenido?
- ¿Los procesos inherentes a estas tres preguntas iniciales se anotaron en el registro de proceso de estudio?
- ¿Qué planteamientos del texto se requieren cuidar de manera especial en el estudio y, por ende, en el proceso de tutoría?
- ¿Cuáles son las dificultades comunes de apropiación del texto expresadas en el registro por el colectivo?
- ¿Cuáles fueron las estrategias de superación de las dificultades enfrentadas para la apropiación del texto usadas por el colectivo?
- ¿Qué conceptos en común fueron definidos contextualmente?
- ¿Cuáles son las ventajas de realizar un esfuerzo de construcción a partir de las definiciones contextuales o la información que ofrece el texto, antes de recurrir a fuentes o apoyos externos?

- ¿Cómo abona al aprendizaje el construir definiciones contextuales desde el documento que se estudia?
- ¿Cómo fortalecerse entre todos los y las integrantes del colectivo para garantizar una apropiación rigurosa del texto?
- ¿Qué otras preguntas es necesario hacer en el colectivo para ofrecer una tutoría potente?

CIERRE

Además del desarrollo de las competencias del lenguaje oral y escrito, del pensamiento crítico de habilidades socioemocionales, como la escucha activa y la empatía, el registro de proceso de estudio es una herramienta potente para la evaluación en sus tres momentos: diagnóstica, formativa y sumativa. En la medida en la que directivos y docentes integren registros rigurosos, la tutoría se verá fortalecida y, por ende, los registros de proceso de estudio de los tutorados y tutoradas serán un recurso para su evaluación; asimismo, se constituyen en un medio importante para tuturar.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara, G. (2008). *El entramado conceptual de la relación tutora*. Redes de Tutoría. En: <https://redesdetutoria.com/el-entramado-conceptual/>

Autoría

Magdalena Aguirre Benítez y Jaime López Muñoz, Redes de Tutoría S.C. / Aprender con Interés A.C.

ANEXO

TESTIMONIO

(Fragmento)

Después del descanso, aproximadamente a las 11:40, le pedí a la asesora metodológica que me indicara el grupo al que pertenecían los tres estudiantes que mostraban franca resistencia a participar en el proceso de trabajo; se sumó el director escolar y nos trasladamos al aula respectiva.

Inicié saludando y preguntando qué estaban haciendo. Una alumna muy dispuesta me explicó que estaban estudiando el teorema de Pitágoras y que estaban muy entretenidos con ello. Les retroalimenté al respecto, pero estaba muy atenta a los tres estudiantes, que destacaban por su desagrado ante mi presencia. Gilberto se distinguía entre los tres, con facciones muy duras y estructura corporal muy fuerte, sus expresiones faciales eran francamente de rechazo, sin ninguna simulación.

Les pedí a los tres que me acompañaran, pues necesitaba su ayuda para apoyar a sus compañeros. Fue muy curioso observar la expresión de extrañeza e incredulidad en los tres, pero se levantaron de sus asientos y me siguieron. Gilberto me dijo: “Pero vamos a platicar en el campo, no en el salón”. “Sí, donde quieras”, le contesté, “tú indícame”. Nos trasladamos a la cancha de basquetbol y nos sentamos alrededor de una mesa, a manera de asamblea. El director de la escuela y la asesora metodológica se instalaron como observadores.

Les expresé que necesitaba de que me ayudaran con sus compañeros, pues teníamos que colaborar para mejorar los resultados de todos. Les ofrecí varios temas, los de las guías *Lee, Piensa, Decide y Aprende*, agregué *Las lágrimas de la luna, Mi célula creativa, La edad de Don Matías, Canas-*

titas en serie, Diles que no me maten, El enigma de Diofanto, entre otros. Les comenté de qué se trataba cada uno. Se observaban unos a otros, Gilberto miraba a sus compañeros preguntándoles: “¿Entonces sí?”. Javier y Jesús movían la cabeza y decían: “¡No sé!”. Gilberto volvió a preguntarles: “¿Entonces sí?”. Cada vez en un tono de voz más alto.

A lo que le pregunté: “¿Tú haces lo que ellos dicen?”. Me contesta, indignado: “¡Claro que no, yo decido!”. “¡Entonces dime qué decides!”, repliqué usando el mismo tono de voz que él.

Contesta: “¡Ningún tema me gusta!”. “Bien”, le dije, “dime qué te gusta”.

Contestó: “Educación Física”.

“¿Qué de la Educación Física?”.

Contesta con la cara iluminada: “¡El futbol!”.

“Bien, ¿a qué equipo le vas?”. “Pues al mejor”, contesta.

“Y, según tu opinión, ¿cuál es el mejor?”.

“Usted no lo ha de conocer”, responde.

“Pues dime, a lo mejor sí lo conozco”. “Donde juega Messi”.

“¡Ah, le vas al Barcelona!”, le contesté.

“Órale, sí sabe de futbol”, expresa volteando a ver a sus compañeros (en ese momento me alegré de tener un marido futbolero).

“Chócalas”, le dije, estiré mi brazo e hicimos contacto con la palma de las manos.

“Perfecto”, referí, “vamos a trabajar algo sobre el Barcelona, te pido de favor que escribas todo lo que piensas del futbol, el viernes te tutoro con un texto de tu equipo”.

Su cara se iluminó y se levantó, diciéndome y volteando a ver al director con expresión desafiante: “¡Pero sólo dije que sí porque es de futbol!”.

“Está bien”, contesté.

Gilberto es extremadamente violento e impulsivo, no mide las consecuencias de los golpes que propina a sus compañeros. Estos le tienen miedo y lo usan como guar-

da espaldas cuando hace falta. No tiene estima por la vida de los animales, observé cómo masacraba a un ratón que pasó por el patio ayudado por otros dos compañeros, sin ningún atisbo de misericordia; no pude detenerlos.

El viernes 2 de mayo, para mi sorpresa, Gilberto estaba esperándome. En algún momento creí que no asistiría. El texto que elegí para trabajar con él fue el siguiente:

FC BARCELONA: Doctrina y filosofía

El FC Barcelona no es cualquier club de fútbol, es mucho más que eso. Es un modelo de lo que podría ser una sociedad casi perfecta en su funcionamiento y equilibrio, donde los derechos y la igualdad de sus integrantes son parte “no negociable” de su doctrina.

Hoy más que nunca, con jugadores de sus canteras y que han sido formados bajo esa doctrina, el equipo catalán demuestra en el campo que se respetan ellos mismos, al aficionado y al rival.

Las interpretaciones de cada país y sus clubes profesionales depende de sus dirigentes. No sólo se trata de poner a correr en una cancha a chiquillos con habilidades naturales para el fútbol o de perfeccionar sus cualidades técnicas y la disciplina táctica, no; todo eso es importante y ya muchos clubes trabajan esos aspectos e incluso otros, que se asemejan a lo que el club catalán entiende como futbolista profesional.

Parece ser que donde el FC Barcelona ha marcado la diferencia, es en lo que enseña fuera del campo.

Al iniciar la tutoría con Gilberto, le pregunté por lo que había escrito (el día anterior me dijo que ya había iniciado su texto).

Me contestó: “No escribí”.

“Bien, no te apures, pláticame por qué te gusta el Barcelona”.

Me dice que es el mejor equipo.

“¿Por qué crees que es el mejor equipo?”. “Porque tocan el balón, no se arrebatan las jugadas y juega Messi”, me contesta eufórico.

“Oye y ¿qué significa que toquen el balón?, ¿qué muestran cómo equipo?”. Me contesta que no entiende.

Vuelvo a preguntar: “Cuando un equipo no toca el balón, ¿qué hace en la cancha?”.

“¡Ah! Cuando no tocan, sólo revientan el balón y juegan al puro pelotazo”.

“Y jugar al puro pelotazo, ¿qué muestra de los jugadores?”.

“Es cuando uno se desespera”.

“¿Tú juegas fútbol?”. “Claro”, me dice.

“¿En qué posición juegas?”. “Soy delantero”.

“¿Metes muchos goles?”. “Pues ahí más o menos... si me la pasan, puedo meter goles”.

“Claro”, le digo, “si no te la pasan es más complicado...”.

“Muy bien”, le digo y le entrego el escrito, lo toma con avidez y empieza a leerlo. Le pido que me diga qué comprende del título, particularmente de los términos “doctrina” y “filosofía”.

Me contesta que “doctrina” cree que es como enseñanza y de “filosofía” no tiene idea.

“Muy bien”, le comento. Continúa la lectura, termina y le digo: “¿Te gustó la lectura?”.

Me dice: “Mucho”.

“¿Qué comprendiste?”. Se queda observándome y dice: “No sé”.

Leo en voz alta el primer párrafo:

“El FC Barcelona no es cualquier club de fútbol, es mucho más que eso. Es un modelo de lo que podría ser una sociedad casi perfecta en su funcionamiento y equilibrio, donde los derechos y la igualdad de sus integrantes son parte ‘no negociable’ de su doctrina”.

“¿Qué será eso de una sociedad casi perfecta?”

Contesta: “Algo que está bien”.

“¿Qué es una sociedad?”. Voltea a ver el entorno (estábamos trabajando en el patio, en mesas de tutores y tutorados). Con este dato, pregunto: “¿Tiene que ver con la gente?”. Me dice que sí, es más o menos cómo se vive.

“Ándale, ¿cómo será una sociedad casi perfecta?”. “Donde viven a gusto”.

“Muy bien, Gilberto”.

Noto que al decirle esto se queda desconcertado, pero con una expresión entre incredulidad y alegría.

“¿Cómo se vive a gusto?”. “Cuando se ayudan”.

“¡Muy bien, Gilberto! Cuando se toca el balón dentro de la cancha, ¿se están ayudando?”.

“¡Ándele!”, me dice.

Continuamos trabajando los planteamientos del texto y llegamos al siguiente párrafo.

“Hoy más que nunca, con jugadores de sus canchas y que han sido formados bajo esa doctrina, el equipo catalán demuestra en el campo que se respetan ellos mismos, al aficionado y al rival”.

Estábamos elaborando que en la cancha se jugaba con respeto y se mostraba la inteligencia de los jugadores y que, así como en la cancha, la filosofía del club es que también fuera de la cancha los jugadores se comporten de

esta manera. Cuando de repente se levanta Gilberto y se dirige hacia Enrique, uno de sus compañeros que estaba tutorando a dos estudiantes, y le propina dos patadas en el brazo derecho con tal fuerza que pensé que se lo rompería. Me levanté y lo tomé del brazo, le pedí que se sentara y me dijera qué había ocurrido. Pregunté a Enrique cómo estaba su brazo y me dijo que bien, que así se llevan. Seguí observando a Enrique y me di cuenta de que el dolor fue menguando. Al mismo tiempo, le pregunté a Gilberto: “¿Qué te ocurrió?”.

Contesta: “¡Se estaba riendo de mí!”.

“A ver, Gilberto, ¿qué tiene que ver esto que hiciste con lo que estamos trabajando?”.

“¿Cómo?”, me contesta.

“Sí, el Barcelona forma jugadores respetuosos e inteligentes dentro y fuera de la cancha. ¿Tú qué acabas de hacer?”.

Gilberto se desplomó, la expresión de su cara fue de introspección total, bajó la mirada y puso sus manos sobre sus piernas, levantó la mirada, me observó a los ojos y su expresión era de llanto, sin una sola lágrima. Me dijo: “¡Perdí el partido, maestra!”. “Exacto, perdiste este partido, Gilberto. ¿Cómo le hiciste para perderlo?”.

Seguimos elaborando todo lo que había ocurrido. Después de la sesión, Gilberto cambió de una manera sorprendente.

Se terminó la jornada y me despedí del director de la escuela y de la asesora metodológica.

Al salir de la escuela me encontré con el maestro de Gilberto y me dijo: “Me dice Gilberto que preparó un tema especialmente para él, maestra”.

“Sí”, le contesté. “Está muy contento”.

¿Cómo integrarnos como comunidad de aprendizaje?



OBJETIVO: abordar los conceptos clave para la integración de comunidades de aprendizaje.

DURACIÓN: 20 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: el fin de esta guía de reflexión es generar autoaprendizaje, por lo que puede entregarse/sugerirse en



cualquier momento. Busque la instancia para compartir sus reflexiones con colegas o equipo directivo.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: lectura individual o colectiva en espacios colegiados.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal directivo, docente y administrativo.

INTRODUCCIÓN

¿QUÉ ES INDISPENSABLE?

Para integrarse como comunidad de aprendizaje es necesario iniciar el trabajo de relación tutora de uno a uno; es decir, una persona es tutora y otra, tutorada, y seleccionar la ficha de este material que más les interese. Progresivamente, la comunidad se ampliará con más tutores y tutorados, y llegará a constituir una red de aprendizaje caracterizada por la relación horizontal, el diálogo permanente, el aprendizaje autónomo y profundo, todos ocupados en aprender a aprender a partir de la interacción y la sana convivencia.

¿QUIÉN INICIA LA INTEGRACIÓN DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

Puede ser cualquier integrante de la institución educativa, pero se sugiere que la inicie el director o directora escolar.

DESARROLLO

¿CÓMO SE INICIA?

Se seleccionan por lo menos dos fichas que sean de interés y se estudia el texto incluido en su contenido, con la correspondiente elaboración del registro de proceso de estudio. Una vez estudiado se ofrecen esos textos a docentes o estudiantes, según corresponda. Conviene poner especial atención a los diversos momentos de la relación tutora:

- Se ofrecen dos temas, se proponen las opciones y se elige por interés.
- Análisis de la elección del texto: ¿por qué ese texto y no otro? ¿Qué dice del tutorado la elección del texto?
- Trabajar las preguntas sugeridas, además de las que pueda integrar a partir del diálogo con el tutorado o tutorada.
- Plasmar en el registro de proceso de estudio el diálogo establecido, las dificultades enfrentadas, así como la conciencia y los medios sobre la superación de aquellas.
- Tutorar la preparación de la demostración pública a partir de preguntas: ¿cómo compartirías ante los demás lo que hemos trabajado para estudiar este texto? ¿De qué hablarías?

En este punto cabe ponernos en guardia: es muy común que la demostración pública tienda a resaltar la atención que brinda el tutor o tutora en el proceso

de acompañamiento, sin recuperar el contenido del texto estudiado ni la conciencia de las dificultades enfrentadas y las estrategias tanto de quien tutora como del tutorado para superarlas. Si bien es cierto que la relación afectiva es importante, el corazón de la relación tutora está en el aprendizaje. De modo que, de suceder esto, resulta medular que el tutor o tutora plantee preguntas que permitan ejemplificar, con datos concretos obtenidos del texto, en qué parte se dio la dificultad y cómo se superó con la intervención de ambos. Otra pregunta importante en este momento del proceso es: con base en lo realizado al estudiar el texto, ¿puedes describir cómo aprendes?

- Ensayar la demostración pública. La persona tutorada presenta ante el tutor o tutora la estructuración de su demostración. Puede hacerse a través de diferentes medios, como esquemas en papel bond, presentaciones en PowerPoint o sólo verbalmente. El objetivo de esta etapa es enfrentar y resolver el desafío de hacerse entender y expresar con conciencia el proceso de aprendizaje desarrollado.

¿CÓMO SE CONTINÚA?

Una vez realizada la primera tutoría se puede decir que se cuenta ya con dos tutores o tutoras del mismo texto, además de los estudiados por cuenta propia por el tutor original. Es recomendable que quien fue tutorado prepare por cuenta propia otros textos de su interés, contenidos en las fichas, a partir de la experiencia vivida en la relación con su tutor o tutora. Es decir, a partir de plantearse preguntas, identificar dificultades, aplicar estrategias para superarlas y tener conciencia del proceso de aprendizaje en la apropiación del texto; de tal manera que pueda ofrecer a su próximo tutorado más de un texto. Con estas acciones se inicia la integración de las redes de tutoría.

¿CÓMO SE SOSTIENEN LAS REDES DE TUTORÍA?

Continuar con la tutoría uno a uno posibilita integrar las redes de tutoría, en el entendido de que los tutores y tutoras requieren tutorar de manera sistemática y, asimismo, ser tutorados permanentemente con los textos contenidos en las fichas y otros textos o desafíos matemáticos que la comunidad de aprendizaje determine.

¿CUÁNDO FUNCIONAN LAS REDES DE TUTORÍA?

Cuando se acuerde por la comunidad de aprendizaje, realizar sesiones de trabajos de las redes, denominadas jornadas, encuentros, sesiones de relación tutora, entre otras que la misma comunidad defina. Esto implica modificar la dinámica institucional, salir del aula y usar los diferentes espacios de la escuela, donde se encuentren cómodos los participantes.

¿CÓMO SE PREPARAN LAS JORNADAS, SESIONES O ENCUENTROS DE RELACIÓN TUTORA?

Resulta fundamental hacer un seguimiento de la formación de personas tutoras y tutoradas, así como de los textos y desafíos estudiados por cada uno de ellos, como proceso previo a la organización de los eventos de relación tutora. De tal manera que se organicen las parejas de tutor y tutorado con directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia, así como autoridades educativas interesadas en participar.

Definir tiempos específicos de trabajo en cinco etapas fundamentales:

1. Ofrecimiento o propuesta de textos a los tutorados o tutoradas.
2. Estudio del texto o desafío a través del diálogo.

3. Ensayo de las demostraciones públicas con el tutor o tutora.
4. Demostración pública de lo aprendido por los tutorados frente a todas las personas que integran la comunidad de aprendizaje.
5. Cierre del evento de relación tutora con el intercambio de impresiones de los procesos vividos.

¿QUÉ SUCEDE EN LAS JORNADAS, SESIONES, O ENCUENTROS DE RELACIÓN TUTORA?

Una vez instaladas las parejas de tutor con tutorado, se desarrollan las sesiones sin interrupción. Se recomienda evitar observadores, salvo si está acordada su participación desde la comunidad de aprendizaje y estos hayan fungido como tutorados o tutores previamente, con la finalidad de que en el cierre de la jornada participen.

¿CÓMO FORTALECER Y HACER SOSTENIBLE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE?

Algunos medios para fortalecer y hacer sostenible la comunidad de aprendizaje son:

- La realización de sesiones de análisis de los registros de proceso de estudio y de tutoría para identificar las diversas formas de intervención del tutor o tutora y clarificar en la comunidad de aprendizaje las características de la relación tutora que se apegan a sus principios, como el diálogo, planteamiento de preguntas, respeto al tiempo del tutorado o tutorada, aceptar los caminos que elija en el conocimiento del texto o desafío sin imponerle el propio. Asimismo, al analizar los registros de proceso de estudio es factible identificar el recorrido realizado por el tutorado en el aprendizaje, lo que orienta de manera clara a la comunidad sobre la

rigurosidad en la apropiación del sentido y significado de los textos o desafíos. Se sugiere que cada sesión de revisión y análisis de los registros de proceso de estudio y de tutoría se realice sobre el mismo texto, con la finalidad de establecer el diálogo sobre una temática en común.

- La elección de nuevos textos o desafíos para tuturar, por parte de la comunidad de aprendizaje en sesiones a partir de propuestas de sus integrantes. Los criterios de elección requieren ser acordados de acuerdo con las necesidades detectadas por sus integrantes en los ámbitos académico y socioemocional.
- Reuniones de balance entre la comunidad de aprendizaje para analizar el impacto emocional en cada uno de ellos y en los procesos de aprendizaje como parte de la comunidad. Es fundamental en estas sesiones revisar el fortalecimiento de las relaciones interpersonales con base en el objetivo común, que es el desarrollo de las habilidades asociadas con la competencia de aprender a aprender.

CIERRE

¿QUÉ OCURRE CUANDO SE TRABAJAN DE MANERA SISTEMÁTICA LAS REDES DE TUTORÍA?

A medida que se fortalecen las redes de tutoría entre todas las figuras participantes (directivos, docentes, estudiantes, padres y madres de familia) es notable el desarrollo de la competencia de aprender a aprender, la autonomía de sus integrantes; la colaboración sustituye paulatinamente a la competencia, la solidaridad es una práctica común y la paz se convierte en el medio de vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Cámara, G. (2008). *El entramado conceptual de la relación tutora*. Redes de Tutoría. En: <https://redesdetutoria.com/el-entramado-conceptual/>
- Cámara, G., et al. (2020). *El ABC de la Relación Tutora*. México: Redes de Tutoría S.C.

Autoría

Magdalena Aguirre Benítez y Jaime López Muñoz, Redes de Tutoría S.C. / Aprender con Interés, A.C.

Redes de tutoría como ambientes protectores



OBJETIVO: ejercitar la tutoría de un texto cuyo propósito es reflexionar acerca de los ambientes protectores que favorecen el desarrollo.

MATERIAL: textos para tuturar.

DURACIÓN: 50 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: el equipo directivo escribe su registro de proceso de estudio y realiza la tutoría de uno a uno con el per-



sonal docente, iniciando así la red. El colectivo docente continúa la integración de la red con estudiantes. Se establece el funcionamiento de la red a través de tutorías multidireccionales.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: escuela.

PERSONAS DESTINATARIAS: directivos con docentes y docentes con estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Las redes de tutoría proveen un espacio de aprendizaje horizontal en el que todas las personas participantes aprenden a aprender; además, generan la posibilidad de que los alumnos y alumnas desarrollen aprendizajes significativos tutorados por sus propios compañeros. En este sentido, las redes de tutorías, al proponer textos relacionados con temáticas que inciden en la calidad de vida de los y las jóvenes, pueden provocar reflexiones individuales y colectivas que permeen las prácticas cotidianas e impacten en las relaciones interpersonales, fortaleciéndolas.

De ahí que en esta ficha se proponga abordar un texto relacionado con los factores protectores que favorecen el desarrollo.

DESARROLLO

1. Lea con atención el texto *Ambientes protectores*.

Ambientes protectores

El derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a la protección implica brindarles cuidados para que se desarrollen de manera integral y plena, garantizar sus derechos a recibir amor, salud, educación, a vivir en familia, sin violencia, a no ser discriminados y a participar en las decisiones en relación con ellos y su entorno. Implica protegerlos de cualquier situación que ponga en riesgo su salud e integridad física, como el maltrato, el consumo de drogas, la explotación laboral o sexual y los actos criminales, entre otros.

Un ambiente seguro es aquel en el que las personas encuentran afecto, cuidado, protección, posibilidades de desarrollo intelectual, emocional y moral. El hogar, la escuela y la comunidad constituyen los ambientes donde se desarrollan.

Las conductas de riesgo como el consumo de drogas, la violencia, las relaciones sexuales prematuras y sin protección, los embarazos no deseados o los trastornos alimenticios son producto de un conjunto de factores de riesgo personales, familiares, escolares, sociales y comunitarios.

Para construir ambientes protectores se requiere prevenir riesgos a través del desarrollo individual de capacidades como autoestima, asertividad, resistencia a la presión y manejo de emociones.

2. A continuación, realice el registro de proceso de estudio. Para ello se sugieren algunas preguntas:

- ¿Qué preguntas pueden plantearse a partir del título?
- ¿A qué derechos se refiere el contenido del texto?
- ¿Cómo caracterizarían los ambientes protectores desde el contenido del texto?
- ¿Cuáles son las conductas de riesgo?

- ¿Conoces a personas que tengan conductas de riesgo?
- ¿Qué se requiere trabajar desde los planteamientos del texto para evitar las conductas de riesgo?
- ¿Cómo lograr desarrollar las capacidades que se refieren en el texto para la construcción de ambientes protectores?
- ¿A qué se refiere con el planteamiento de desarrollo individual?
- ¿Cómo define cada una de las capacidades mencionadas en el texto?

3. Una vez que cuente con su registro de proceso de estudio terminado, proceda a tutorar a un o una alumna, quien también elaborará su registro de proceso de estudio con base en las preguntas que respondió individualmente y en el diálogo con usted. Recuerde que las preguntas aquí presentadas son sólo una propuesta; es importante complementarlas con las que usted elabore a partir del diálogo.
4. Es recomendable evitar plantear las preguntas de manera rígida y vertical. La idea central es crear nuevas preguntas a partir del diálogo y del contenido que compone el tutorado o tutorada. Por ejemplo, podrían surgir ideas interesantes para generar ambientes protectores en la escuela o la comunidad y llegar hasta escribir un nuevo texto ajustado a las características específicas del contexto escolar.
5. Una vez que sea tutorado, el o la estudiante puede tutorar a alguien más hasta integrar la red de tutoría con la totalidad del colectivo de estudiantes.
6. La red de estudiantes requiere contar con un catálogo de tutoría, esto es, un conjunto de textos o desafíos que sean de su interés. Una vez que dichos textos o desafíos hayan sido estudiados por cuenta propia y

se haya elaborado el registro de proceso de estudio, podrán ser tutorados.

CIERRE

Dice Gabriel Cámara (2008): “La relación tutora enseña que el liderazgo en educación es de saber y servicio, no de posición jerárquica, porque el aprendiz pasa a ser tutor y el tutor aprendiz alternadamente”. Esta vivencia de servicio mutuo genera un sentido de pertenencia entre quienes participan, además de brindar certezas sobre los aprendizajes logados. Porque nadie aprende algo tan bien como cuando lo enseña, ya que al prepararse para tutorar recrea, adapta, profundiza y así enriquece lo que sabe.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara, G. (2008). *El entramado conceptual de la relación tutora*. Redes de Tutoría. En: <https://redesdetutoria.com/el-entramado-conceptual/>.

Secretaría de Educación Pública (2004). *Modelo Nacional de Educación Familiar*. México: DIF.

Autoría

Magdalena Aguirre Benítez y Jaime López Muñoz, Redes de Tutoría S.C. / Aprender con Interés, A.C.

FICHA 68 EQUIDAD

Secundaria • Bachillerato

Red de padres



OBJETIVO: ejercitar la tutoría de un texto cuyo propósito es reflexionar acerca de la forma de responder ante los actos o dichos de los hijos e hijas.

MATERIALES O RECURSOS: textos para tutorar.

DURACIÓN: 50 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.

SUGERENCIAS: es necesario que el personal directivo o docente tute el texto *Reacción y respuesta* a padres y madres de



familia, en relación de uno a uno. Esto implica elaborar individualmente el registro de proceso de estudio.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: escuela o espacio sociocomunitario.

PERSONAS DESTINATARIAS: directivos y docentes con padres de familia.

INTRODUCCIÓN

Invitar a los padres y las madres de familia a participar en una red de tutorías enriquece la experiencia de aprendizaje de toda la comunidad. Es una oportunidad para quienes han deseado continuar sus estudios, pero no lo lograron por diversos motivos, como tener que caminar largas distancias para acceder a la escuela o contribuir desde muy temprana edad al sostenimiento familiar. Sea paciente en la formación de esta red que apuntalará también las relaciones familiares y comunitarias, ya que, como se ha mencionado antes, todos aprenden de todos.

DESARROLLO

1. Realice su registro de proceso de estudio y responda las preguntas por escrito:

¿Qué piensa del título? ¿Tiene hijos o hijas? ¿Cuánto los ama?

Cuando lo trabaje con algún padre o madre de familia, conviene hacerlo en relación uno a uno. Empiece preguntándole si puede responder las preguntas por escrito.

2. Lea el texto.

REACCIÓN O RESPUESTA

¿Está reaccionando o respondiendo a su hijo?

Muchos padres y madres reaccionan a los actos de sus hijos. Es decir, responden con la primera palabra, sentimiento o acto que se les ocurre. Es algo normal, especialmente tomando en cuenta todo lo que tiene que hacer la gente durante el día.

Cuando se actúa por reacción no se está tomando una decisión pensando en el resultado que se desea lograr como consecuencia de un incidente o de una acción. Es más, si usted reacciona, no puede elegir la mejor forma de lograr el resultado que desea. Responder a su hijo significa que usted se está tomando el tiempo para pensar acerca de lo que realmente está sucediendo antes de hablar, expresar sus sentimientos o actuar. La acción de responder es mucho más difícil que la de reaccionar porque requiere más tiempo y esfuerzo. El tiempo que usted se tome entre un incidente y el momento en el que actúa, habla o expresa un sentimiento, es vital para la relación con su hijo. Ese tiempo, ya sea unos segundos, cinco minutos, un día o dos, le permite ver las cosas más claramente, no sólo con respecto a lo que está pasando en ese momento sino frente a lo que usted desea que ocurra a largo plazo.

3. Responda por escrito preguntas como las que se proponen:

- En la interacción con sus hijos, ¿usted reacciona o responde? Por ejemplo, ¿qué ocurre cuando reacciona? Cuando su hijo le habla y usted tiene trabajo y expresa con irritación: “¡Ahorita no tengo tiempo!”, ¿está respondiendo o reaccionando?
- ¿Qué nos dice el texto en el segundo párrafo?
- ¿Qué quiere para su hijo o hija a largo plazo?
- Para el autor del texto, ¿qué significa responder a diferencia de reaccionar? ¿Había pensado en esto?
- ¿Le costó trabajo comprender del texto? ¿Cómo logró comprenderlo?

Escriba todos los sentimientos y las emociones que siente al responder las preguntas.

4. Una vez que cuente con su registro de proceso de estudio terminado, proceda a tutorar a un padre o madre de familia, quien elaborará su registro de proceso de estudio a través del diálogo con usted, con las preguntas que respondió y las que elabore a partir de dicho diálogo. Una vez que termine de estudiarlo, el padre o madre de familia puede tutorar a otro hasta integrar la red de padres con la totalidad de ellos.

CIERRE

Para mantener la red de padres es necesario seleccionar textos pequeños asociados con la crianza de los hijos. Conviene que usted los estudie en primer lugar, después elabore preguntas y, finalmente, realice el registro de proceso de estudio para estar en condiciones de tutorarlos.

BIBLIOGRAFÍA

Cámara, G. (2008). *El entramado conceptual de la relación tutora*. Redes de Tutoría. En: <https://redesdetutoria.com/el-entramado-conceptual/>

Secretaría de Educación Pública (2004). *Modelo Nacional de Educación Familiar*. México: DIF.

Autoría

Magdalena Aguirre Benítez y Jaime López Muñoz, Redes de Tutoría S.C. / Aprender con Interés, A.C.

PARTICIPACIÓN

FICHA 69 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Nuestro grupo



OBJETIVO: analizar las características del grupo y proponer acciones para mejorar.

MATERIALES O RECURSOS: tres papelógrafos con las preguntas (*vide infra* p. 74, Anexo), una hoja blanca y varios plumones por grupo.

DURACIÓN: 70 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: esta actividad puede realizarse en dos momentos. De acuerdo con la organización interna del curso y los espacios que existan, determinen los procedimientos por seguir para las estrategias aprobadas en el punto 6.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Para iniciar cualquier proceso de cambio es necesario mirar críticamente la manera en que se está operando, visualizar las dificultades que derivan de las dinámicas instaladas y el riesgo de permanecer así.

Esta herramienta permite al estudiantado reflexionar sobre las fortalezas y carencias que tienen como grupo. Juntos deben llegar a un consenso en el cual determinen los cambios que necesitan, para finalizar formando comisiones que generen estrategias concretas para lograrlos.

DESARROLLO

1. Divida a los y las participantes en tres grupos.
2. Cada grupo recibe uno de los papelógrafos (como se indica en el Anexo) y en un minuto cada integrante contesta lo que plantea el enunciado. Al

- finalizar, los grupos se intercambian los papelógrafos hasta que cada equipo haya escrito en los tres.
3. Pida que nadie escriba en el papelógrafo algo negativo relativo a una persona, sino que se refiera al grupo en su totalidad.
 4. Se repite la dinámica anterior en la que los papelógrafos rotan por todos los grupos, pero esta vez cada equipo debe leer todo lo que se escribió y registrar en una hoja las tres ideas centrales de cada uno.

(15 minutos)
 5. En plenaria, pida a una persona de cada grupo que lea las ideas que registraron y solicite al curso llegar a un acuerdo de cuáles son las tres ideas centrales.

(15 minutos)
 6. A continuación se formarán “comisiones de grupo” para elaborar estrategias que ayuden a enfrentar los principales problemas. Por ejemplo, si las tres necesidades centrales definidas por el grupo son:
 - Estudiantes que se sienten solos o solas.
 - Estudiantes con dificultades para su aprendizaje.
 - Castigos constantes por desorden.

Algunas comisiones que podrían formarse son:

(20 minutos)

- Comisión de cuidado del curso: se encarga de que estén informados de los cumpleaños del grupo y de organizar actividades para conocerse mejor, como paseos, actividades lúdicas, talleres en Consejo de Curso, rotaciones de puestos de manera mensual, entre otras.
- Comisión de apoyo al aprendizaje: coordina sistema de tutorías y apoyos entre compañeros.
- Comisión de orden y limpieza.

7. Cada comisión expone su finalidad y presenta las principales estrategias que ha definido para lograr sus objetivos. El curso aprueba la estrategia o da sugerencias para mejorarla.

(10 minutos)

CIERRE

IDEAS FUERZA

- Durante el año suceden muchas cosas en el curso. Algunas nos pueden molestar y otras nos pueden ayudar. Como grupo tenemos muchas cosas buenas que hay que potenciar. Tener claro cuáles son nuestras fortalezas y debilidades como grupo nos sirve para convivir de manera más sana y entretenida.
- Desarrollar la capacidad para idear estrategias de cambio en grupo es una habilidad compleja y difícil. Es muy importante ayudar a formarlas para que el día de mañana seamos un buen aporte a la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Milicic, N. (2003). *Nuestro curso*. Valoras UC. En: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/estudiantes/FormacionDeComunidad/Herramientas/Formacion-de-comunidad_Nuestro-curso.pdf.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

MODELO PARA PAPELÓGRAFOS

PAPELÓGRAFO 1	PAPELÓGRAFO 2	PAPELÓGRAFO 3
<p data-bbox="188 357 472 384">Lo que me gusta del grupo</p>	<p data-bbox="592 357 877 416">Lo que podríamos cambiar del grupo</p>	<p data-bbox="981 357 1286 416">¿Qué podríamos hacer para cambiar lo que no nos gusta?</p>

¿Qué pasa a nuestro alrededor?



OBJETIVO: identificar algunos valores que están presente en nuestra sociedad.

MATERIALES O RECURSOS: para cada grupo, una ficha “¿Qué pasa a nuestro alrededor?” (*vide infra* p. 77, Anexo).

DURACIÓN: 70 minutos.

MODALIDAD: presencial.



SUGERENCIAS: puede tener revistas o diarios actualizados para aquellos grupos que lo necesiten en el punto 2 del desarrollo. Puede realizar la actividad en dos sesiones.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

La vida cotidiana, el acontecer nacional, la publicidad, las noticias, todo está cargado de mensajes que potencian, desafían, interrogan o amenazan los valores personales o grupales. Muchas veces estos hechos modelan valores sin que nos demos cuenta. Reflexionar en torno a ello ayuda a poder discernir y evaluar con mayor claridad los valores que se tensionan y se ponen en juego en cada situación.

Esta actividad invita al alumnado a reflexionar con base en el acontecer público que más les haya llamado la atención en el último tiempo y a conversar sobre los diferentes puntos de vistas y valores que se juegan de manera implícita en este.

DESARROLLO

1. Divida a los y las participantes en grupos de no más de cinco integrantes.
2. Invite a los grupos a realizar una lista de cinco temas que hayan surgido en el ámbito público y que consideren relevantes o interesantes de analizar.

(10 minutos)

3. Una vez realizada la lista, pida a cada grupo que escoja un hecho (el que les resulte más interesante a sus miembros) y que conteste las siguientes preguntas (se anexa en formato para imprimir).

(20 minutos)

- ¿Qué antecedentes conocen sobre el tema?
 - ¿Qué otra información se necesita recopilar para poder entender bien el suceso?
 - ¿Por qué se habrá convertido en noticia un acontecimiento como este? ¿Qué es lo llamativo, conflictivo, polémico o novedoso de este acontecer?
 - ¿Qué valores están presentes? ¿Qué valores están en tensión? ¿Cuáles se ven amenazados?
4. Realice una plenaria en la que los grupos expongan lo siguiente.

(20 minutos)

- Breve descripción del acontecimiento.
- Presentación de análisis de los valores implícitos:
 - ¿Qué valores están en juego y tensión en este acontecimiento?
 - ¿Qué valores fueron priorizados por las acciones o decisiones de las personas involucradas?
 - ¿Qué valores se ven amenazados?

CIERRE

Puede invitar a cada grupo a que señale algunos de los aprendizajes más importantes que obtuvieron con esta actividad y luego conectarlo con las siguientes ideas.

IDEAS FUERZA

- Todo hecho tiene valores implícitos.
- Es importante analizar y reflexionar sobre lo que pasa alrededor de nosotros para tener una opinión personal.
- Lograr extraer los valores que subyacen a los acontecimientos cotidianos nos hará más coherentes al momento de emitir nuestros juicios o realizar alguna acción que se relacione con aquellos sucesos.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Ramírez, M.T. (2005). *¿Qué pasa a nuestro alrededor?* Valoras UC. En: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/estudiantes/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/HerramientasFormacion-en-valores_Que-pasa-a-nuestro-alrededor.pdf.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

¿QUÉ PASA A NUESTRO ALREDEDOR?

Reflexione grupalmente en torno al acontecimiento escogido. (25 minutos)

¿Qué antecedentes conocen sobre el tema?

¿Qué información necesitan recopilar para poder entender bien el suceso?

¿Por qué se habrá convertido en noticia un acontecimiento como este? ¿Qué es lo llamativo, conflictivo, polémico o novedoso de este acontecer? ¿Qué valores están presentes?

¿Qué valores están en tensión? ¿Qué valores fueron priorizados por las acciones o decisiones de los involucrados? ¿Cuáles se ven amenazados?

Pauta de preparación de la presentación plenaria

1. Breve descripción del acontecimiento.
2. Presentación de análisis de los valores implícitos:
 - ¿Qué valores están en juego y tensión en este acontecimiento?
 - ¿Qué valores fueron priorizados por las acciones o decisiones de las personas involucradas?
 - ¿Qué valores se ven amenazados?

FICHA 71 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

¡Te caché!



OBJETIVO: avanzar en construirnos como personas democráticas y detectar prácticas propias de la cultura autoritaria, identificando la visión que hay detrás.

MATERIALES O RECURSOS: una guía de autoanálisis “¡Te caché!” por cada participante y lápiz.

DURACIÓN: 50 minutos.



MODALIDAD: presencial y/o en línea.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente y directivo (para trabajar con padres y madres de familia o con el colectivo docente).

INTRODUCCIÓN

A veces no nos damos cuentas de las formas de actuar que tenemos y que van en dirección opuesta a nuestros valores. Nos pasa frecuentemente con acciones autoritarias. Es bueno, cada cierto tiempo, mirarnos y “cacharnos” en las acciones autoritarias que aún tenemos y se nos cuelan a través de las formas de actuar y comunicarnos. Cabe advertir que es distinto “autoritarismo” que “autoridad”. Tener autoridad es necesario, pero el autoritarismo tiene un componente de violencia hacia las otras personas.

DESARROLLO

1. Lea una por una las situaciones que aparecen en el Anexo y pida que las participaciones indiquen si éstas constituyen una acción autoritaria

o no. El criterio es si la acción ejerce algún tipo de violencia hacia otros o no.

2. Invite a los y las estudiantes a trabajar de forma individual con base en la guía adjunta. Cada uno debe responder la guía en un tiempo aproximado de 10 minutos.
3. Invite a los y las estudiantes a trabajar en grupos de cuatro y compartir sus reflexiones acerca de cuándo han sido o son aún autoritarios.
4. Realice una plenaria y otorgue mínimo 15 minutos para que quien quieran comente sobre los aprendizajes que tuvieron al hacer la guía.

CIERRE

IDEA FUERZA

- Hay que recordar que el autoritarismo y la violencia han sido parte de nuestra cultura y para dejar de serlo tenemos que estar atentos. Como personas adultas, somos quienes damos el ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Mena, I. (2008). *Corre que te pillo*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ViolenciaResolucionDeConflictoYDisciplinaFormativa/Herramientas/Corre-que-te-pillo.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile

ANEXO

PARADIGMA AUTORITARIO	Prácticas comunicacionales	Observaciones sobre mí y sobre mis educadores y educadoras más directos (familiares y no familiares)	Efectos en el ambiente organizacional y en el ambiente de aprendizaje
<p>Percepción de propiedad sobre cosas y subalternos.</p>	<p>“Mi” gente (mis docentes, mis alumnos, mis padres) vs. “Los docentes de nuestra escuela”.</p> <p>“Mis” resultados vs. “los resultados que logramos”.</p>		
<p>Percepción de una autoridad tan grande que otorga condición de “verdad” a los propios pensamientos, opiniones y juicios.</p>	<p>Juicios en vez de opiniones.</p> <p>Emite “verdades” vs. mensajes en yo.</p> <p>Convierte opiniones en declaraciones de “verdad”.</p> <p>No permite juicios, cuestionamientos ni preguntas para entender/convencerse: “es así”.</p>		
<p>Percepción de ser “más y diferente como persona”, respeto de los subalternos, lo que, junto con el carácter de “verdadero” de los propios juicios, permite ofender a otros inferiores, en tanto siempre se “tiene” la razón.</p>	<p>Reta incluso a pares (no son pares, sino subalternos)</p> <p>Regaña delante de otros (incluso a adultos).</p> <p>Humilla a otros que no hacen lo que él o ella quiere.</p> <p>Sermonea a compañeros y compañera.</p>		

<p>Supone que deben obedecerle “sólo porque lo dice”, sin necesidad de convencer, argumentar, explicar.</p>	<p>Supone que la otra persona obedecerá porque “yo lo dije”. No suele argumentar ni dar explicaciones.</p> <p>No pregunta si están de acuerdo, lo da por sentado.</p> <p>Se “sulfura” cuando le rebaten o desobedecen.</p> <p>Puede agredir al adversario sin sentir que es un acto de agresión, sino de defensa (el adversario está atentando “contra un superior”).</p>		
<p>Supone que deben servirle, incluso cuando no está pagando por el servicio o no está entre las labores convenidas.</p>	<p>No realiza labores básicas (como hacer la cama, levantar su plato, abrir su puerta, etc.) y le parece natural que otros la hagan por él o ella.</p> <p>Hace todo lo de un autoritario, pero amablemente.</p> <p>No sirve a otras personas (no hay reciprocidad en el servicio).</p> <p>Autoritarismo benevolente.</p> <p>“Mi reina, ¿me recoge el calcetín?”.</p> <p>“Mis amores, ahora ustedes ‘me estudian’ bien, miren que no quiero ignorantes en mi clase, y menos que unos se queden atrás... sabe que no estoy hablando de usted, Juanito, ¿no es cierto?”.</p>		

FICHA 72 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

¿Cómo incorporar la reflexión ética en el diálogo con nuestros estudiantes?



OBJETIVO: conocer el paso a paso de la reflexión ética y proyectar su utilización en el aula.

MATERIALES O RECURSOS: guía de reflexión “¿Cómo incorporar la reflexión ética en el diálogo con nuestros estudiantes?” (vide *infra* p. 83, Anexo).

DURACIÓN: 30 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: el fin de esta guía de reflexión es generar autoaprendizaje, por lo que puede entregarse/sugerirse en cualquier momento. Para mayor comprensión se recomienda leer el texto en su versión completa.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: sociocomunitario.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente y directivo.

INTRODUCCIÓN

Reflexionar éticamente es pensar cómo actuamos y si ello se aviene a nuestros valores más preciados. Favorece la formación de valores porque busca los que subyacen a nuestra manera de actuar y permite identificar las prácticas que corresponden a lo que valoramos. A reflexionar éticamente se aprende.

DESARROLLO Y CIERRE

1. Lea los fragmentos del texto “¿Cómo incorporar la reflexión ética en el diálogo con nuestros estudiantes?” y luego reflexione en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿En qué situaciones de aula he podido realizar una reflexión conjunta con el grupo? ¿Qué factores facilitan el poder hacer una reflexión ética con el grupo? ¿Qué factores dificultan el poder llevar a cabo esta reflexión?
 - ¿Qué contenidos en la asignatura constituyen “buenas oportunidades” para conducir una reflexión ética con los y las estudiantes?
 - ¿Qué situaciones de conflicto valdría la pena detener para iniciar la reflexión con los y las estudiantes?

- ¿Cuáles son, desde su punto de vista, las ventajas y de otorgar tiempo a la reflexión ética? ¿Cuáles podrían ser las desventajas?

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Mena, I., Hollowey, F., Paredes, M. & Burgueño, X. (2018). *¿Cómo incorporar la reflexión ética en el diálogo con nuestros estudiantes?* Valores UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Como-incorporar-la-reflexion-etica-en-el-dialogo-con-nuestros-estudiantes-2018.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valores UC Chile.

ANEXO

¿CÓMO INCORPORAR LA REFLEXIÓN ÉTICA EN EL DIÁLOGO CON NUESTROS ESTUDIANTES?

¿Qué es la ética?

La ética es el uso de la razón en la evaluación de nuestros actos, a diferencia de la moral, la ética mediante la razón y la reflexión crítica evalúa las acciones de las personas y las sociedades en búsqueda de lo correcto, mientras la moral se limita a la reproducción de las costumbres y comportamientos que se consideran correctos.

¿Qué es la reflexión ética?

Reflexionar éticamente es reflexionar acerca de los valores o principios que guían nuestras costumbres y nuestro actuar. Implica tomar distancia de nuestro quehacer cotidiano y pensar en él, “doblar la mirada”, considerar nuevas perspectivas. Asimismo, la reflexión ética es la que permite discernir entre dos o más alternativas, buscar los valores que implican y cuánto de ellos se aviene a nuestras jerarquías de valores.

La reflexión ética está en la base de la toma responsable de decisiones, la cual forma parte del conjunto de competencias socioemocionales que es necesario desarrollar para favorecer un adecuado comportamiento interpersonal y social (Marzano, en Durlak et al., 2015). Es una de las actividades centrales para que niños, niñas y jóvenes avancen progresivamente hacia la autonomía moral (Santiago, 2012). Lamentablemente, en la práctica educativa la tendencia es a trabajar con la adhesión o el rechazo del alumnado respecto de determinados valores más que asumir la tarea de estimular la reflexión sobre estos (Santiago, 2012).

Pasos de la reflexión ética

Paso 1. Detenerse en una determinada acción y observar lo que está sucediendo

La reflexión implica reemplazar un actuar apresurado y reactivo por uno pausado, mediado por una evaluación de las opciones por seguir para el logro del propósito. La reflexión requiere de una pausa que permita tomar distancia de la conducta y observarla. Hacer la pausa otorga una oportunidad para introducir una nueva manera de pensar y, por tanto, una nueva manera de actuar.

Paso 2. Reconocer la existencia de un otro, con su propio punto de vista de lo ocurrido

Así como uno genera su propio punto de vista acerca de un acontecimiento, cada persona involucrada en una situación realiza una acción similar, formándose su propia perspectiva de los hechos. A esta perspectiva personal se le denomina subjetividad. Aceptar la subjetividad de nuestro punto de vista implica reconocer que tenemos “una” perspectiva y no “la única” perspectiva. Este paso implica la aceptación de otras perspectivas, otros puntos de vista, otras formas de narrar los acontecimientos. A veces nos ocurre que creemos saber la verdad de un acontecimiento y ni siquiera escuchamos las otras versiones que se dan acerca de él. Tenemos nuestra decisión ya tomada, nuestro juicio ya hecho, y juzgamos, por ejemplo, a un colega o a un estudiante de manera automática.

Paso 3. Comprender la perspectiva del otro y las múltiples dimensiones que interactúan

Comprender significa generar una visión del fenómeno, reconocer e integrar las múltiples visiones de las personas que participan en la situación y las múltiples dimensiones implicadas. La comprensión implica considerar las cosas en su contexto, en el entramado de relaciones y factores que puedan estar influyendo. La realidad es compleja y, aunque finalmente la conclusión suele poder expresarse sencillamente, llegar a ella requiere un “pensamiento complejo”.

Para comprender, en un proceso colectivo de reflexión, es necesario poder definir el problema en conjunto con otros, tomando en cuenta todos los puntos de vista posibles para complementar mi mirada con la mirada del otro. El punto de vista del otro se convierte en un “insumo” para la comprensión.

Paso 4. Revisar los valores que están en juego

Hasta el momento, los pasos 1, 2 y 3 han permitido avanzar en el proceso de toma de conciencia del fenómeno en cuestión. La reflexión ética incorpora la pregunta de los valores y principios que están en juego.

Detrás de las conductas siempre hay valores involucrados, más o menos conscientes, y generalmente existe más de un valor. Nos diferenciamos no sólo en los valores que nos mueven, sino en la escala de valores, es decir, el orden en que los ubicamos.

La escuela como espacio de participación democrática



OBJETIVO: reflexionar en torno a la participación en la escuela como ejercicio de la democracia.

MATERIALES O RECURSOS: guía de reflexión “La escuela como espacio de participación democrática” (*vide infra* p. 86, Anexo).

DURACIÓN: 30 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: el fin de esta guía de reflexión es generar autoaprendizaje, por lo que puede entregarse/sugerirse en cualquier momento. Para mayor comprensión se recomienda leer el texto en su versión completa.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: sociocomunitario.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente y directivo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se requiere construir una cultura con sentido de comunidad, respeto por las personas y el bien común, y con las capacidades necesarias para vivir una democracia participativa. Respecto a esto, en el ámbito de la educación, se han generado espacios que facilitan la participación de los distintos miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, a pesar de existir estas instancias, aún falta que se transformen en espacios genuinos de participación, en donde se considere a sus participantes sujetos de derechos, de deberes y responsabilidades, y donde cada quien cuente con las habilidades requeridas para actuar como una ciudadanía democráticas.

DESARROLLO Y CIERRE

1. Lea los fragmentos del texto “La escuela como espacio de participación democrática” y luego reflexione en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Cuáles de mis prácticas pedagógicas apuntan hacia el desarrollo de la participación y cuáles la obstaculizan?
 - ¿Qué instancias de participación auténtica existen en mi escuela? ¿Se consideran importantes?
 - ¿Qué habilidades que permiten promover la participación busco desarrollar entre mis estudiantes? ¿Cuáles necesito motivar?
 - Si tuviera que proponer tres acciones concretas para mejorar y promover la participación en mi escuela, ¿cuáles serían?

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Sepúlveda, C. & Valdés, A.M. (2018). *La escuela como espacio de participación democrática*. Valoras UC. En: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/ValoresEticaY-DesarrolloSocioemocional/Fichas/La-escuela-como-espacio-de-participacion-democr%C3%90%C3%9Dtica.pdf>.

Autoría

Diego Mancilla e Isidora Mena, Valoras UC Chile.

ANEXO

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA

¿Qué es participación?

Pertenecer a una comunidad humana implica gozar de sus beneficios y contribuir a crearlos (Rodas, 2003). En ese sentido, se puede definir participación como “tomar parte en algo”, lo que significa ser parte de algo en forma activa o receptiva, pero en ambas actitudes tendrá que haber manifestación de intereses y algún grado de influencia (Rodas, 2003).

Esto implica que no es indiferente que se esté o no participando porque esta presencia o ausencia cambia las cosas. Por ejemplo, si en una conversación una persona no habla, el curso de la conversación o las conclusiones a las que se llegue serán diferentes a si la persona no hubiera restado sus opiniones. Por ello, tomar parte significa presencia activa, protagonismo; esto es, que la propia voz pueda ser elevada con libertad, en el reconocimiento del derecho a discrepar, que la propia voz sea respetada, escuchada (Rodas, 2003).

¿Qué es democracia?

La democracia implica, entre otras cosas, el ejercicio de una participación ciudadana efectiva, informada, responsable y respetuosa de las diferencias y los derechos de los distintos grupos y personas (Del Solar, 2002). La democracia tiene que procurar la mínima limitación posible de la libertad individual y la máxima participación posible del individuo (Rodas, 2003).

En una sociedad democrática, las personas tienen autonomía para decidir sobre sus asuntos, para participar en lo que concierne a la vida en común, para ser representadas, para comprender la realidad, para opinar, valorar, etc. Pero no sólo tienen que reconocer todos esos derechos y muchos más, sino que tienen que proveer y cautelar el ejercicio de ellos de una manera responsable (Del Solar, 2002).

¿Cómo educar para una democracia participativa?

a. Construcción de espacios para la participación

En una sociedad que está en cambio, las formas de participación también cambian. Y estas nuevas formas de participación se deben aprender. Corresponde a la educación velar por que ello suceda en favor del desarrollo humano (Rodas, 2003).

La escuela no sólo debe procurar enseñar democracia, ya que esto no se aprende en los textos ni en las lecciones, sino que debe convertirse en un espacio de participación democrática. Los procesos de construcción de la ciudadanía se entrelazan con las posibilidades de participación genuina de los involucrados a partir del desarrollo de la propia práctica. Esto quiere decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana de las instituciones escolares (Del Solar, 2002; Pérez y Oraisón, 2006; Rodríguez, 2005). Se plantea que las habilidades cívicas, los hábitos y las motivaciones de las personas jóvenes son en parte el resultado de las oportunidades de involucramiento que tuvieron en su infancia y adolescencia (Flanagan & Levine, 2015). Y el contexto ideal para proveer estas oportunidades es la escuela, ya que es la única institución que proporciona a las infancias una misma experiencia cognitiva y les permite desarrollar el sentido de participación en una empresa común, lo cual es indispensable para la democracia. Porque para vivir democráticamente se necesita de una experiencia común que vaya más allá del espacio familiar o la vida en competencia (Peña, 2015). No obstante, para que los espacios de participación funcionen exitosamente y puedan ser aprovechados en pos de una real participación democrática, deben estar inmersos dentro de la organización de la escuela. Se debe planificar cada actividad por realizar (tiempo, fecha, horarios), definir a las personas responsables de estas actividades (como mediadores o mediadoras) y los procedimientos de evaluación en relación con la efectividad de cada una de ellas.

b. Desarrollo de las habilidades pertinentes para promover una adecuada participación

Para aprender a participar es necesario aprender a respetar a los demás y al bien común, a relacionarse y comunicarse de manera efectiva, a comprender y valorar las diversas opiniones, con capacidad de comprometerse y manejarse autónomamente, de situarse en el lugar de la otra persona, de no negar los conflictos y de poder resolverlos de manera pacífica, entre otras.

Algunas habilidades que resulta central desarrollar para el logro de una participación democrática son:

- Empatía: capacidad de conectarse y resonar con las necesidades, las emociones, los sufrimientos y las alegrías de otras personas. Esta disposición está influida por el grado de identificación, cercanía o responsabilidad hacia esa persona (“tú me importas”), central en una cultura democrática preocupada por el bienestar común.
- Toma de perspectiva social: permite considerar distintas miradas con respecto a una misma situación, comprender las propias emociones y las de los demás. Resulta central para una participación democrática, en tanto permite comprender que hay otro con una mirada distinta, que se fundamenta en el lugar desde el que está situado.
- Habilidades del diálogo: esta habilidad está fundamentalmente vinculada con la capacidad de habla efectiva (argumentar) y de escucha activa. La primera refiere a la capacidad de exponer el punto de vista propio de forma fundamentada para hacer que alguien más lo comprenda y pueda eventualmente compartirlo; y la segunda, a la habilidad de escuchar activamente a otra persona con real interés por intentar captar sus ideas y emociones.
- Comunicación asertiva: habilidad de comunicación interpersonal y social que implica transmitir y recibir los mensajes, las creencias, los sentimientos o las opiniones de forma sincera, en el momento oportuno y con respeto, para comunicar lo que queremos expresar sin lastimar a los demás y sin ser agresivos ni pasivos al hacerlo (Halcartergaray, 2008).

CRITERIOS PARA PREPARAR UN BUEN DEBATE

1. Analizar la postura que defenderá:
 - ¿Qué argumentos fortalecen su postura? Apunten y prioricen.
 - ¿Cuál es el argumento que más debilita su postura y que podría argüir el grupo contrincante? ¿Están de acuerdo con ese argumento? Si lo están, pueden decidir explicitar que ese es un buen argumento, pero que ustedes tienen otros que lo cuestionan.
2. Preparar la exposición:
 - ¿Qué ideas expondrán primero y cuáles al final?
 - ¿Qué posición física les acomoda para sentir seguridad al exponer?
 - ¿Qué necesitan para escuchar bien los argumentos de la contraparte? (tomar notas, por ejemplo).
 - ¿Qué pueden hacer si un argumento de la contraparte les da rabia o miedo? ¿Cómo calmarse?
3. Sugerencias:
 - Mantener respeto y calma.
 - Criticar ideas, pero nunca a las personas.
 - Defender lo defendible, no discutir por discutir.
 - Reconocer argumentos buenos de la contraparte.
 - Lo importante es lograr una posición común, no ganar el debate.

Constituyéndonos como una comunidad de grupo organizada: ejes de prevención a nivel de grupo



OBJETIVO: definir algunos criterios que permitan actuar coherentemente como familia y prevenir situaciones conflictivas.

MATERIALES O RECURSOS: para cada quien, “Pauta reflexión individual” (*vide infra* p. 91, Anexo) y lápiz. Para cada grupo, “Pauta actividad grupal” (*vide infra* p. 94, Anexo) y lápiz. Para la plenaria, pizarra y plumones.

DURACIÓN: 60 minutos.

MODALIDAD: presencial.

SUGERENCIAS: elaborar un documento en el que pongan por escrito todos los acuerdos alcanzados, los temas priorizados



y las estrategias consensuadas, para luego enviarlo a todas las familias. La “Matriz de acuerdos de grupo” debe ser revisada semestralmente o a inicios de año, ya que seguramente las prioridades y necesidades del grupo pueden variar.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: sociocomunitario.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente y directivo (para trabajar con familias).

INTRODUCCIÓN

Durante el proceso de construcción de la comunidad-grupo se sugiere tener una reunión con padres y madres de familia con el objetivo de introducirlos en la lógica de mirar al grupo como una comunidad.

Esta herramienta está orientada a realizar una reflexión personal y en pequeños grupos en relación con temas y situaciones que son significativas para los y las jóvenes, según la edad en la que se encuentran y las características particulares del grupo.

La idea es llegar a un consenso como grupo respecto a ciertos criterios que faciliten el manejo de situaciones o problemas, e idear conjuntamente estrategias que faciliten la construcción de una comunidad preventiva, con una buena calidad de vida, que potencie el desarrollo de cada uno de sus integrantes (estudiantes, docentes, padres y madres).

DESARROLLO

1. Solicite a cada participante que responda la “Pauta de reflexión individual” (Anexo), que busca estimular el pensamiento en torno a tópicos de la organización y los acuerdos que podrían mejorar la convivencia dentro del grupo y prevenir situaciones de riesgo.

(5 minutos)

2. Invite a organizarse en grupos de no más de seis personas para completar la “Pauta actividad grupal” (Anexo). Cada grupo, inspirado en la actividad individual anterior, debe consensuar cuáles son los temas que consideran más importantes por trabajar y, con base en ellos, proponer acciones con sus respectivos pasos por seguir y la forma en la que pueden evaluar su impacto.

(20 minutos)

3. En plenaria, registre las ideas, reflexiones y estrategias que emergieron del trabajo grupal en una matriz como la que se sugiere aquí.

(15 minutos)

Matriz de acuerdos de grupo			
Temas prioritarios	Posibles estrategias	Cómo se implementarían	Cómo se evaluaría su implementación

4. Invite a los y las participantes a priorizar cinco de ellos, considerando el tiempo, los recursos, las necesidades y las posibilidades de las familias, y luego dar curso según la naturaleza de la actividad y la organización interna de la comunidad.

(5 minutos)

- En la medida en la que las familias y docentes actúen coordinadamente, estarán entregando mensajes coherentes a las y los estudiantes. Esto puede ser un gran “dique de contención” en momentos en los que, por diversos motivos, pueda verse amenazado el aprendizaje o las relaciones interpersonales entre el alumnado.

CIERRE

IDEAS FUERZA

- La idea es avanzar en los acuerdos más afines a los valores de todos y todas. Estos acuerdos nos comprometen no sólo con nuestros hijos e hijas, sino con todos los integrantes de la comunidad-grupo. De esta manera, estamos construyendo redes de cuidado y a la vez nos estamos anticipando a posibles situaciones que pueden ser motivo de conflicto.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en el Anexo es una adaptación de:

Romagnolli, Cl. (2006). *Constituyéndonos como una comunidad de curso organizada: ejes de prevención a nivel de curso*. Valoras uc. En: http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Herramientas/Comunidad-de-Curso_Constituyéndonos-Romagnoli-2008.pdf.

ANEXO

PAUTA REFLEXIÓN INDIVIDUAL

Algunas situaciones o temáticas relevantes. Deben ajustarse a las características específicas de cada comunidad educativa.	Sí	No	Regular
¿Hemos acordado horarios para las fiestas de grupo, si las hubiera? Acordar horarios para las fiestas del grupo disminuirá diversos tipos de situaciones conflictivas con los hijos e hijas y entre compañeros.			
¿Hemos acordado entre los padres y madres o está claro en el Reglamento Escolar el tipo de objetos que los hijos e hijas pueden llevar a la escuela? Llevar joyas u objetos de valor o muy atractivos puede ocasionar problemas, robos, etcétera.			

<p align="center">Algunas situaciones o temáticas relevantes. Deben ajustarse a las características específicas de cada comunidad educativa.</p>	<p align="center">Sí</p>	<p align="center">No</p>	<p align="center">Regular</p>
<p>¿Tenemos algún sistema en el salón de clases que nos ayude a estar atentos frente a ausencias o problemas importantes de algún alumno o alumna? Por ejemplo, para saber por qué alguien está faltando a clases o a actividades importantes del salón de clases o la escuela. Puede ser por enfermedad o por dificultades de integración (organizar llamadas, ir a visitar, etcétera).</p>			
<p>¿Tenemos un sistema para acoger a los compañeros y compañeras nuevos y a su familia e integrarlos al salón de clases? Por ejemplo, que una comitiva les muestre la escuela, les presente a los y las docentes, organizar una fiesta de bienvenida, etcétera.</p>			
<p>¿Qué hacemos como padres y madres de familia cuando sabemos de algún problema de agresión importante o de integración en el salón de clases? ¿Tenemos el hábito de conversar estos temas con el o la docente titular y buscar alternativas para mejorar la situación?</p>			
<p>¿Predomina entre los padres y madres de familia y docentes una actitud de cuidado y respeto por los demás, esforzándonos en ser muy cuidadosos cuando aparece algún problema que afecta a alguien dentro del salón de clases? ¿Evitamos los chismes o comentarios malintencionados, así como las críticas destructivas, y tratamos de fomentar el respeto y las actitudes de ayuda constructiva?</p>			
<p>¿Hemos acordado algunas estrategias y normas comunes frente al uso del internet, chat o computadora? Es positivo acordar o intercambiar experiencias respecto a la cantidad de tiempo adecuado según la edad del hijo o hija, estrategias para evitar el acceso a páginas inapropiadas, horarios y lugares de acceso a internet, reglas claras en el uso del chat (no enviar mensajes hirientes, etcétera).</p>			
<p>¿Realizamos actividades que nos ayuden a integrarnos y cohesionarnos más como grupo? Esto es un factor de prevención de conductas de riesgo muy potente, por ejemplo, organizar paseos de grupo, convivencias, etcétera.</p>			

<p align="center">Algunas situaciones o temáticas relevantes. Deben ajustarse a las características específicas de cada comunidad educativa.</p>	<p align="center">Sí</p>	<p align="center">No</p>	<p align="center">Regular</p>
<p>En el curso, ¿tenemos un buen sistema de comunicación entre familia y escuela? Una buena idea es crear un boletín informativo del curso, que se envíe regularmente a la casa (vía email o correo, mensual, bimensual). Pueden participar en su elaboración el alumnado, familias y docente titular. Pueden incluir información acerca de actividades académicas, deportivas, culturales, recreativas, familiares. Una buena comunicación hace sentir a todos y todas parte de la comunidad, genera interés y cohesión grupal, elementos fundamentales para la prevención.</p>			
<p>¿Nos coordinamos y organizamos con el o la docente para resolver los problemas del salón? ¿Aprovechamos para conversar temas relevantes o problemas emergentes con algún docente?</p>			
<p>¿Nos preocupamos por integrar a los compañeros de nuestros hijos e hijas que están más aislados o que les cuesta hacerse de amistades? Tener amigos, amigas y sentirse parte de un grupo es una variable protectora muy relevante.</p>			
<p>Los padres y madres de este grupo, en general, ¿se involucran y participan en las actividades educativas de la escuela y del salón? ¿Qué estrategias motivadoras y divertidas se nos ocurren para alentar a más padres y madres de familia a integrarse al grupo y participar más? (cartas de invitación a reuniones o paseos del salón, etcétera).</p>			
<p>Los padres y madres de este grupo, en general, ¿se preocupan de formar redes y conocerse entre ellos y a los compañeros de sus hijos e hijas? ¿Cuánto conocemos a los compañeros y compañeras de nuestros hijos? ¿Nos esforzamos en hacerlo?</p>			
<p>¿Tenemos algún sistema para recoger las inquietudes o los temas de interés de los padres y madres de familia para ser abordados en las reuniones?</p>			
<p>¿Tenemos algún sistema para recoger las inquietudes o los temas de interés más generales que nos permita comunicarlas a la Sociedad de Padres? ¿Tenemos un responsable de grupo que tenga una comunicación fluida y permanente con la Sociedad de Padres?</p>			
<p>Otros... ¿cuáles?</p>			

PAUTA ACTIVIDAD GRUPAL

Temas prioritarios	Estrategias posibles	Cómo se implementarían	Cómo se evaluaría su implementación

Promover la participación en la escuela



OBJETIVO: introducir el concepto de aprendizaje-servicio (APS), así como la propuesta de trabajo escolar que conlleva.

DURACIÓN: 40 minutos.

MODALIDAD: presencial y/o en línea.



SUGERENCIAS: el fin de esta guía de reflexión es generar autoaprendizaje, por lo que puede entregarse o sugerirse en cualquier momento. Busque la instancia para compartir sus reflexiones con colegas y equipo directivo.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente y directivo.

INTRODUCCIÓN

La convivencia democrática tiene relación con la experiencia de participar en la vida compartida en la escuela, en lo que se refiere al desarrollo de capacidades para el trabajo cooperativo, la resolución pacífica de conflictos y el establecimiento de acuerdos para la vida en común. Para ello, la escuela debe promover procesos en los que el alumnado aprenda a manejar sus emociones y practique las formas pacíficas de la resolución de los conflictos, y señalar que no puede existir ciudadanía activa sin socialización democrática. Para que la convivencia democrática pueda ser una realidad en las escuelas es necesario que las y los docentes propicien la participación real y activa, el aprendizaje y el reconocimiento de los derechos y las obligaciones por parte del estudiantado.

Por ello, resulta indispensable promover la participación de los niños, niñas y adolescentes (NNA) en asuntos públicos comunitarios, para generar una participación genuina y comprometida. En este aspecto, los proyectos de aprendizaje-servicio resultan ser una metodología que promueve y estimula la participación de los NNA, al unir el aprendizaje basado en la experiencia, los contenidos curriculares y el compromiso social, lo que les permite ser protagonistas activos al implicarse en las necesidades de su entorno con la finalidad de mejorarlo.

DESARROLLO

¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE-SERVICIO?

El aprendizaje-servicio surge como una estrategia que permite la formación ciudadana con base en el aprendizaje activo, la participación infantil y el protagonismo de los niños, niñas y adolescentes. Así, el desarrollo de proyectos de APS contribuirá a la educación ciudadana centrada en la ciudadanía activa y en la participación propositiva.

Se puede definir el APS como una metodología que genera proyectos protagonizados por el alumnado. Dichos proyectos tienen como propósito atender una necesidad de la comunidad, al tiempo que se planifican y mejoran los aprendizajes de los y las estudiantes.

El APS se compone de dos elementos que tienen íntima relación: el aprendizaje y el servicio comunitario. El APS no es sólo una estrategia que permite adquirir más y mejores aprendizajes, tampoco son tareas de voluntariado realizadas por el estudiantado para sensibilizarlo con respecto a su realidad. El APS fomenta el aprendizaje de las y los estudiantes mediante la activa participación en experiencias realizadas en la comunidad, por medio de un proyecto estructurado e intencionado. Así, la me-

todología permite que cada estudiante se implique con los destinatarios y destinatarias del servicio que realiza, reconociendo sus necesidades y la realidad en la que viven, la cual no sería posible de conocer totalmente en las actividades llevadas a cabo en el aula. Por ello, el APS se convierte en una estrategia que une el aprendizaje con el servicio, pero con objetivos bien delimitados, con actividades estructuradas y con una intención pedagógica orientada a la formación ciudadana.

Por lo anterior, se proponen las fichas de trabajo como una guía para implementar un proyecto de aprendizaje-servicio. El docente encontrará ejemplos de actividades para cada una de las etapas de los proyectos de APS:

- Diagnóstico (fichas 1, 2 y 3)
- Planeación (fichas 4 y 5)
- Vinculación curricular (fichas 6 y 6.1)
- Ejecución (fichas 7 y 8)
- Evaluación (fichas 9 y 10)

Las fichas de trabajo son sugerencias de actividades cuyo propósito es poner en práctica el proyecto, pueden usarse por separado o de manera secuencial dependiendo del criterio de las y los docentes, quienes pueden adaptarlas al contexto y las condiciones con las que se trabaje.

BIBLIOGRAFÍA

Batlle, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y aprendizaje-servicio en España*. En González, A., & Montes, R. (Comps.), *Cumpliendo una década. Actas del 10º Seminario Internacional. Aprendizaje y Servicio Solidario*. Buenos Aires: Balbi.

- Fierro, C., Carbajal, P. & Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. México: Convivencia Escolar.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat.
- Ochoa, A.C. & Pérez, L.M. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1), pp. 89-101.
- Ochoa, A., Pérez, L.M. & Salinas, J.J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76 (Monográfico: Pedagogía escolar y social II), pp. 9-15.
- Puig, J.M. (2014). En busca de otra forma de vida. *Revista Digital de la Asociación Convives*, 7, pp. 32-37.
- Puig, J.M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Puig, J.M., Batlle, R., Carme, B. & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Tapia, M.N. (2005). *La pràctica solidària coma a pedagogia de la ciutadania activa*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes y Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

FICHA 76 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Rastreadores de la comunidad



OBJETIVO: sensibilizar al alumnado acerca de las problemáticas de la escuela o comunidad que les afectan.

MATERIALES O RECURSOS: formatos para el registro de actividades y de la matriz de priorización.

DURACIÓN: 240 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de crear un ambiente de confianza que favorezca la escucha entre es-



tudiantes y docentes para generar un diálogo acerca de las preocupaciones del alumnado.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, escuela o espacios socio-comunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Todos somos parte de una comunidad y, como comunidad, tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan. Dado que muchas veces esas problemáticas las consideramos “normales”, es necesario impulsar al alumnado a que “vea con otros ojos” situaciones como la violencia, las adicciones, los estereotipos de género, la pobreza, el analfabetismo, etcétera.

DESARROLLO

1. Proponer a los y las estudiantes el reto de mirar el recorrido que hacen de su casa a la escuela y pedir que lo describan durante una semana. El desafío es estar atentos para ver con atención las cosas que están ahí y que no les gustan, las que les afectan o les molestan. Se indica que deben registrar sus observaciones en una tabla:

DÍA	OBSERVACIONES
Lunes	
Martes	
Miércoles	
Jueves	
Viernes	

2. Una vez que hayan realizado la observación, organice al grupo en equipos para que compartan sus observaciones.

3. En equipo, comenten y comparen sus observaciones.
 - Expliquen por qué registraron un hecho o una situación en particular y si observaron algo que no habían visto antes.
 - Comenten qué piensan sobre estas situaciones, si consideran que les afectan y por qué.
 - Argumenten cuáles consideran más grave y en equipo elijan la que más les preocupa.
4. Una vez elegida la problemática en cada equipo:
 - Organice al grupo de manera que se puedan escuchar entre todas y todos.
 - Los equipos expondrán la problemática seleccionada y por qué la eligieron.
 - Discutan si consideran que pueden actuar como grupo para revertir alguna de las problemáticas expuestas.
 - En plenaria, realicen una matriz de priorización para observar si pueden hacer algo al respecto.

EVALÚA LA PROBLEMÁTICA CON UN VALOR DEL 1 AL 4				
Afirmación	1 Totalmente en desacuerdo	2 Parcialmente en desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
No pone en riesgo mi integridad.				
Es realizable.				
Beneficia a un mayor número de personas.				
Contamos con las habilidades para hacerlo.				

- Una vez que se completó la tabla, se trabaja para definir cuál es la problemática que es posible atender. Esto conviene hacerlo con base en el mayor puntaje obtenido.

CIERRE

- Se sugiere que la evaluación sea procesual y se aplique una bitácora de comprensión ordenada del lenguaje (COL) para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones.

- La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.
- Al final de la actividad, se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?
- De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en la ficha es una adaptación de:

Programa Nacional Educación Solidaria (2012). *Itinerario y Herramientas para desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

Mapa del problema



OBJETIVO: sensibilizar al estudiantado acerca de las problemáticas que le afectan de la escuela y comunidad.

MATERIALES O RECURSOS: marcadores, papel bond, pegamento, tijeras.

DURACIÓN: 240 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de crear un ambiente de confianza que favorezca la escucha entre es-



tudiantes y docentes para generar un diálogo acerca de sus preocupaciones y hacer partícipe al alumnado.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Se parte de la consigna de que somos parte de una comunidad y, como comunidad, tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan. Esta actividad puede reducirse o ampliarse tanto como el o la docente requiera. Puede acotarse a la escuela o abrirse a la comunidad.

La idea general de esta actividad es sensibilizar al alumnado sobre las problemáticas sociales que le preocupan, para que se reconozcan como personas capaces de transformar esas realidades. Es necesario posibilitar un clima de confianza que permita la comunicación efectiva de las propuestas. Es recomendable plantear en todo momento las preguntas: ¿Por qué sucede? ¿Qué podemos hacer para modificar esa realidad?

DESARROLLO

1. Proporcionar a las y los estudiantes un croquis del espacio que se va a observar (escuela o comunidad). La consigna que se les dará es que ubiquen de manera individual los lugares de riesgo, los que nos les gustan y los que les gustan pero podrían mejorar.
2. Una vez que hayan realizado la actividad, organizar al grupo en equipos para que compartan sus observaciones.
3. En equipo, comenten y comparen sus observaciones, identificando diferencias y semejanzas.
4. Expliquen por qué registraron esos lugares, qué es lo que hace que sean peligrosos, de riesgo o poco agradables.
5. Una vez que compartieron sus impresiones se les dará un croquis por equipo para que reflejen sus coincidencias.
6. Los equipos expondrán el croquis y las razones por las que marcaron los lugares seleccionados. Discutan si consideran que pueden actuar como grupo para modificar alguno de los lugares marcados en los croquis. En grupo, realicen una matriz de priorización para observar si pueden hacer algo al respecto.

EVALÚA LA PROBLEMÁTICA CON UN VALOR DEL 1 AL 4				
Afirmación	1 Totalmente en desacuerdo	2 Parcialmente en desacuerdo	3 Parcialmente de acuerdo	4 Totalmente de acuerdo
No pone en riesgo mi integridad.				
Es realizable.				
Beneficia a un mayor número de personas.				
Contamos con las habilidades para hacerlo.				

7. Una vez que se concluyó la tabla, en asamblea se dialoga para definir, con base en el mayor puntaje, la problemática que se puede atender.

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL

es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Lo presentado en la ficha es una adaptación de:

Preciado, J., Restrepo, G. & Velasco, A. (1999). *Cartografía social*. Colombia: Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia.

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

FICHA 78 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Diagnóstico de mi comunidad



OBJETIVO: utilicen una técnica de recolección de datos para que analicen situaciones sociales de riesgo.

MATERIALES O RECURSOS: formato de la encuesta.

DURACIÓN: 240 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de aplicar los conocimientos aprendidos para acercar al alumnado a problemáticas sociocomunitarias.



ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, escuela o espacios socio-comunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Se parte de la consigna de que somos parte de una comunidad en la cual tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan.

La idea general de esta actividad es sensibilizar al estudiantado sobre las problemáticas sociales que le preocupan, para que se reconozcan como personas capaces de transformar esas realidades. Es necesario posibilitar un clima de confianza que permita la comunicación efectiva de las propuestas. Es recomendable plantear en todo momento las preguntas: ¿por qué sucede? ¿Qué podemos hacer para modificar esa realidad?

DESARROLLO

1. Presente en el pizarrón el esquema para que comenten en grupo las problemáticas comunitarias más comunes.



2. Dirija la discusión de las problemáticas que se presentan en la comunidad en la que se inserta la escuela.
3. Comenten cuál creen que es la problemática más grave.
4. Invite al grupo a corroborar la información por medio de una encuesta para saber si los demás miembros de la escuela o comunidad (esto lo define el o la docente) perciben lo mismo.

5. Organice al grupo para aplicar la encuesta, de acuerdo con el contexto elegido (escuela o comunidad), decidir a quiénes estará dirigida y cuántas encuestas serán aplicadas.
6. Reparta el formato para que las y los estudiantes apliquen las encuestas (Anexo).
7. Una vez aplicadas las encuestas, organice al grupo para sistematizar la información.
8. Se obtendrán frecuencias de cada una de las respuestas a la pregunta aplicada. Por ejemplo: El principal problema de mi comunidad en cuanto a la salud es: a) Falta de centro de salud (40 respuestas), b) La población no sabe las medidas de higiene (13 respuestas), c) Necesidades alimenticias (26 respuestas). Esto se realizará con cada pregunta para que al sistematizar toda la encuesta se pueda observar cuál es el problema que es más sentido por la comunidad.
9. Una vez observado el problema se discutirá en grupo las causas que lo originan, cuáles son las consecuencias de que se presente en su comunidad y si es posible hacer algo al respecto.
10. Identifiquen las personas, organizaciones o instituciones que pueden apoyar para atender dicha problemática.

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

Imaginando acciones (planeación 1)



OBJETIVO: planear las actividades para coadyuvar con la resolución de la problemática seleccionada.

MATERIALES O RECURSOS: formato de planeación.

DURACIÓN: 240 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de planear acciones concretas para ayudar a la resolución de las



problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Se parte de la consigna de que somos parte de una comunidad y, como comunidad, tenemos preocupaciones y necesidades comunes, y podemos organizarnos para tener un mejor ambiente para todos.

La idea de esta actividad es diseñar el proyecto general para que en otra sesión se planeen las actividades específicas. Es necesario posibilitar un clima de confianza y, al mismo tiempo, supervisar que los equipos colaboren, para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas y responsables.

DESARROLLO

1. Escriba en el pizarrón la problemática analizada y seleccionada en la actividad de diagnóstico. Comente con el alumnado que para poder ayudar a resolver esa problemática es necesario organizarse, para lo cual debemos pensar acciones concretas que nos permitan dar pasos firmes para lograr el objetivo.
2. Plantee al grupo las siguientes preguntas: ¿cuál va a ser el objetivo de nuestro proyecto? ¿Qué actividades podemos hacer para ayudar a disminuir este problema? ¿Qué servicio a la comunidad vamos a realizar? ¿Qué vamos a aprender? ¿De qué manera nos podemos organizar? ¿Cuándo lo vamos a hacer? ¿Podemos hacerlo solos? ¿De quién necesitamos ayuda? ¿Qué materiales vamos a usar? Con base en las preguntas anteriores se apoyará al grupo para redactar el objetivo del proyecto.
3. Comente con el grupo que un objetivo nos debe servir para tener presente qué queremos hacer. Oriente en la redacción del objetivo teniendo presente las preguntas: ¿qué queremos? y ¿para qué?
4. Dado que se trata de un proyecto aprendizaje-servicio, es necesario redactar dos tipos de objetivos de aprendizaje, es decir, son objetivos que estarán vinculados con la problemática y al aprendizaje de los contenidos curriculares. Si la problemática por atender es la basura en la comunidad, el objetivo de aprendizaje puede ser: fomentar la cultura ecológica mediante prácticas de separación y reúso de residuos. El objetivo de servicio puede ser: capacitar a la comunidad acerca del reciclaje y manejo de residuos.
5. Una vez establecidos los objetivos se deberá continuar con el diseño y la planeación del proyecto. Para involucrar al grupo, organícelo en equipos para que complementen el formato en el que responderán las preguntas básicas para el diseño del proyecto:

¿QUÉ?	NATURALEZA DEL PROYECTO
¿Para qué?	Se puede sugerir que analicen las causas que los llevaron a elegir la problemática.
¿A quién o quiénes?	Definir y delimitar la población a la que van dirigidas las acciones.
¿Cuándo?	Definir la temporalidad del proyecto.
¿Con qué?	Identifiquen los recursos materiales y humanos que se requieren.
¿Con quiénes?	Identifiquen las organizaciones, las alianzas o los actores que pueden ayudar.

- Una vez que cada equipo concluyó, organice una asamblea para comparar sus cuadros y verificar el trabajo de cada grupo.

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

FICHA 80 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Imaginando acciones (planeación 2)



OBJETIVO: establecer actividades y responsables que nos permitan dar cumplimiento al proyecto.

MATERIALES O RECURSOS: formato de planeación.

DURACIÓN: 240 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de planear acciones concretas para ayudar a la resolución de las



problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Se da la indicación de que esta actividad es la continuación de la planeación, pero que ahora lo que haremos es definir las actividades y las personas responsables. Es importante destacar en todo momento que brindarán un servicio a su comunidad para que todos estemos mejor.

La idea general de esta actividad es diseñar las acciones específicas para el cumplimiento del objetivo del proyecto. Es necesario posibilitar un clima de confianza y, al mismo tiempo, supervisar que los equipos colaboren para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas, así como responsables.

DESARROLLO

1. Escriba en el pizarrón la problemática analizada y seleccionada en la actividad de diagnóstico y el objetivo del proyecto.
2. Mantenga a la vista del grupo el cuadro que se realizó la sesión anterior.
3. Una vez que se recordó lo realizado, a partir de una lluvia de ideas comenten las actividades concretas que se pueden realizar para lograr el objetivo del proyecto. Estas ideas se irán anotando en el pizarrón.
4. Con las ideas por escrito se organizan equipos de acuerdo con las actividades que requiera el proyecto.
5. Una vez en equipo, proponen las acciones específicas y las describen en el formato de planeación Anexo.
6. Una vez concluida la actividad se presenta al grupo la planeación para verificar que las acciones no se empalmen o se repitan.

7. Como cierre de la actividad, anime al grupo a ponerle un nombre al proyecto que sea representativo del servicio que se va a realizar.

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

FICHA 81 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Integrando contenidos



OBJETIVO: vincular los contenidos curriculares con las materias relacionadas con el proyecto.

MATERIALES O RECURSOS: formato de integración de contenidos.

DURACIÓN: 180 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de que el colectivo docente integre sus conocimientos de trabajo por



proyectos y los contenidos de una o más asignaturas que se relacionen con el proyecto.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, escuela o espacios socio-comunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con docentes y directivos).

INTRODUCCIÓN

El o la docente que coordine el proyecto invitará a colegas interesados en participar en un proyecto de aprendizaje-servicio en el que se pretende que las y los estudiantes aprendan contenidos curriculares al mismo tiempo que realizan un servicio; esto con la finalidad de lograr aprendizajes significativos, contribuir en la atención a las problemáticas comunitarias y formar a las y los estudiantes como parte de una ciudadanía activa.

DESARROLLO

1. Escriba en el pizarrón los objetivos redactados por el grupo de estudiantes. Haga énfasis en que hay un objetivo de aprendizaje y un objetivo

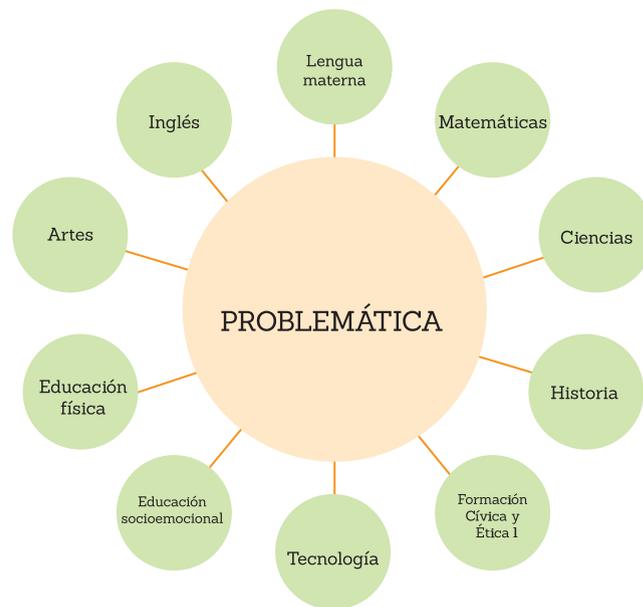
de servicio. Tenga a la vista el plan de actividades diseñado por el grupo.

2. Dialoguen sobre la importancia de que el estudiante se sensibilice a las problemáticas sociales que muchas veces pasan inadvertidas. Comenten también la importancia de que los aprendizajes puedan adquirirse en la práctica y, en este proyecto, que apliquen los conocimientos a la vez que se involucran en la resolución de una problemática. Definan quiénes van a participar.
3. Una vez definido quiénes van a participar, se les pide que contesten las siguientes preguntas: desde mi materia, ¿qué contenidos pueden vincularse con el plan de actividades desarrollado por el grupo? ¿Qué actividades concretas de mi materia puedo realizar con el grupo para apoyar el proyecto? Pueden usar un formato como este:

PROBLEMÁTICA DEL PROYECTO	
Contenidos	Actividades

4. Después de realizar la actividad individual, realicen una plenaria para compartir las posibilidades de vinculación de contenidos.

5. Elaboren de manera grupal una red de vinculación de contenidos para que las y los docentes participantes y el grupo de estudiantes tengan presente esta vinculación.



6. Como actividad final, el grupo docente deberá nombrar a un coordinador o coordinadora. Asimismo, deberán acordar la forma de evaluar el proyecto: todos evalúan el trimestre con el proyecto o cada uno evaluará con un porcentaje dentro de cada materia.

CIERRE

Como equipo docente se debe mostrar comunicación y diálogo para ser un ejemplo de trabajo para el estudiante. Este ejercicio tiene la intención de servir de base para la integración de un grupo de estudio.

Se sugiere aplicar una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones y lo ocurrido en la actividad. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

Posteriormente, cada directivo y docente compartirá su bitácora en sesión plenaria.

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

Vinculación curricular



OBJETIVO: generar actividades de aprendizaje situado a través de contenidos educativos que se sustenten en la práctica en situaciones reales.

MATERIALES O RECURSOS: planes y programas de estudio.

DURACIÓN: 60 minutos.



SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de generar un proceso de vinculación entre los contenidos curriculares y la temática del proyecto de aprendizaje-servicio.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal directivo y docente.

INTRODUCCIÓN

Se parte de la consigna de que somos parte de una comunidad y, como comunidad, tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los docentes reflexionen y propongan contenidos curriculares para que el alumnado los trabaje al mismo tiempo que resuelve una problemática del espacio comunitario.

DESARROLLO

1. Después de que las y los estudiantes hayan seleccionado/detectado alguna problemática con la que les gustaría trabajar (fichas “Rastreadores de la comunidad”, “Mapa del problema” y “Diagnóstico de mi co-

munidad”) y que hayan propuesto la planeación para resolver (fichas “Imaginando acciones (planeaciones 1 y 2)”), el o la docente deberá proporcionarles la información que les permita resolver la problemática. Para ello se sugiere relacionar las materias curriculares que están cursando con los objetivos del servicio del proyecto. Por ejemplo, si la problemática por atender es la basura en la comunidad, las actividades relacionadas con las materias curriculares podrían ser:

Español

Hacer una investigación para la que se realice búsqueda de información.

Matemáticas

Hacer cálculo de porcentajes de la basura que se genera en la comunidad.

Biología

Realizar un esquema del ciclo de la basura y las implicaciones que tiene en el equilibrio ecológico.

Historia y Español

Realizar entrevistas a personas de la tercera edad para saber cómo manejaban los residuos en la época en la que eran adolescentes.

Geografía

Realizar una investigación acerca de las implicaciones ambientales, sociales y económicas del crecimiento de la población en nuestro país (y en el mundo).

Formación Cívica y Ética

Organizar un debate acerca de la importancia de nuestra participación para la resolución de los problemas que nos afectan.

Tecnología

Elaborar un cuadro en el que se clasifiquen los residuos de acuerdo con su origen, es decir, los recursos naturales y de energía que se utilizan para su elaboración. Una vez realizado el cuadro, investigar el impacto ambiental de consumir productos elaborados con plástico.

La intención de estas actividades es que las y los estudiantes puedan vincular los contenidos que se revisan en el aula y los pongan en práctica para la resolución de la problemática seleccionada.

CIERRE

Como equipo docente se debe mostrar comunicación y diálogo, para ser un ejemplo de trabajo para el estudiante. Este ejercicio tiene la intención de servir de base para la integración de un grupo de estudio.

Se sugiere aplicar una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones y lo ocurrido en la actividad. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

Posteriormente, cada directivo y docente compartirá su bitácora en sesión plenaria.

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes y Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

FICHA 83 PARTICIPACIÓN

Secundaria

Campaña de difusión de información



OBJETIVO: impulsar la participación de los alumnos y alumnas como sujetos activos del proceso de aprendizaje por medio de la expresión de sus conocimientos sobre el tema a través de actividades de trabajo colaborativo y expositivo.

MATERIALES O RECURSOS: papel, cartulina, plumones, colores, tijeras y pegamento.

DURACIÓN: 120 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de planear acciones concretas para ayudar a la resolución de las



problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

Para esta actividad, el equipo docente deberá haber trabajado con los y las estudiantes la información necesaria para resolver la problemática seleccionada (ver ejemplos de la ficha "Vinculación curricular").

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Se parte de la consigna de que somos parte de una comunidad y, como comunidad, tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan. Esta actividad puede reducirse o ampliarse tanto como el o la docente requiera. Puede acotarse a la escuela o abrirse la comunidad.

La idea de esta actividad es diseñar acciones específicas para el cumplimiento del objetivo del proyecto. Es necesario posibilitar un clima de confianza y al mismo tiempo supervisar que los equipos colaboren para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas, así como responsables.

DESARROLLO

1. Después de que las y los estudiantes hayan seleccionado/detectado la problemática con la que trabajarán (ver ejemplos en las fichas “Imaginando acciones (planeaciones 1 y 2)”) y de que el equipo docente trabajó la vinculación curricular en clase (ver ejemplo de las fichas “Vinculación curricular” e “Integración de contenidos”), se propone que quien coordina comente la importancia de divulgar y publicar la información que recabaron junto con las posibles soluciones a la problemática.
2. Para lo anterior, se organizará el grupo en equipos. A cada uno se le repartirá una hoja de papel, cartulina y material suficiente para trabajar (colores, plumones, pegamento, revistas y tijeras).
3. Se pedirá a cada equipo que realice en la cartulina un “póster” con la información que consideren necesaria para que los compañeros y compañeras de otros grupos se informen sobre la problemática que aqueja a la comunidad y su posible solución. Los y las estudiantes retomarán lo aprendido en clase para realizar su póster (ver ficha “Vinculación curricular”).

4. Los equipos expondrán sus pósteres haciendo énfasis en la forma como se detectó la problemática y la propuesta para su solución. Por ejemplo, si el grupo eligió resolver alguna necesidad con respecto a la basura que hay en la escuela, la exposición podrá ser en relación con las tres R de la ecología: reducir, reutilizar y reciclar.
5. El grupo elegirá mediante votación la que consideren que haya sido la mejor exposición, para que en el evento cívico se presente y se dé a conocer ante la comunidad escolar.

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes y Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

FICHA 84 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Trueque solidario



OBJETIVO: realizar acciones solidarias en favor de la comunidad escolar.

MATERIALES O RECURSOS: papel, plumones, colores.

DURACIÓN: 240 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de realizar acciones concretas para ayudar a la resolución de las



problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

Se parte de la consigna de que somos parte de una comunidad y, como comunidad, tenemos preocupaciones y necesidades comunes. La propuesta es que las y los estudiantes reconozcan y compartan las problemáticas que les afectan. Esta actividad puede reducirse o ampliarse tanto como el o la docente requiera. Puede acotarse a la escuela o abrirse la comunidad.

La idea de esta actividad es diseñar las acciones específicas para el cumplimiento del objetivo del proyecto. Es necesario posibilitar un clima de confianza y al mismo tiempo supervisar que los equipos colaboren para tener claro el proyecto y poder definir actividades concretas, así como responsables.

DESARROLLO

1. El o la docente inicia la sesión con una breve explicación de la economía solidaria, haciendo énfasis en el trueque como una estrategia económica horizontal que permite a los grupos en situación de vulnerabilidad tener acceso a bienes de consumo que de otra forma no tendrían.
2. Se propone al grupo realizar una campaña de apoyo mediante el trueque con la finalidad de recolectar ropa y repartirla entre sus compañeros, compañeras y la población más vulnerable. Se recomienda aprovechar el espacio para hablar de la importancia de utilizar los conocimientos aprendidos en el aula para ayudar a mejorar las condiciones de grupos en situación de vulnerabilidad y de la comunidad en general.
3. Se comenta con el grupo que se realizarán actividades con la finalidad de recolectar ropa en buen estado y repartirla entre la población escolar. El procedimiento será el siguiente:
 - Se recibirá ropa usada en buen estado que ya no le sirva a los miembros de la escuela. La ropa se recolectará en el transcurso de una semana en el horario del recreo y se almacenará en el salón del grupo que propone la actividad.
 - A la persona que done ropa se le entregará un boleto por cada prenda que entregue.
4. El grupo se divide en pequeños equipos. Se repartirán los roles entre los equipos, los cuales se encargarán de las siguientes actividades:
 - Se destinará un día para realizar el trueque solidario, en el que las personas que donaron ropa puedan intercambiar los boletos que obtuvieron por la misma cantidad de prendas.
 - La ropa que no se elija se repartirá a grupos en situación de vulnerabilidad que lo requieran, como casas hogar o asociaciones que puedan hacer entrega de ella.
5. El grupo se divide en pequeños equipos. Se repartirán los roles entre los equipos, los cuales se encargarán de las siguientes actividades:
 - Equipo encargado de la difusión de la actividad. Deberán pasar a los demás salones de la escuela para difundir la información e invitar a que traigan ropa en buen estado.
 - Equipo encargado de la recepción de la ropa y entrega de los boletos.
 - Equipo encargado de adornar el stand para el intercambio de la ropa.
6. Se propone el siguiente cronograma de actividades, que puede ser modificado y adaptado a las condiciones del grupo:

ACTIVIDAD	L	M	M	J	V
Organización del grupo					
Difusión de la campaña					
Recolección de ropa					
Trueque solidario					

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes y Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

Autoevaluación final del proyecto de APS



OBJETIVO: realizar una evaluación de las acciones solidarias realizadas en favor de la comunidad escolar.

MATERIALES O RECURSOS: rúbrica de autoevaluación de proyectos de aprendizaje-servicio para estudiantes (*vide infra* p. 125, Anexo).

DURACIÓN: 60 minutos.

SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de evaluar de manera multifocal las acciones concretas realizadas



para la resolución de las problemáticas sociocomunitarias detectadas y seleccionadas para intervenir.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

La autoevaluación es un espacio de reflexión sobre lo realizado en las actividades del proyecto de aprendizaje-servicio. Para ello se propone el llenado de la rúbrica de autoevaluación de proyectos de APS adaptada para niños, niñas y jóvenes mexicanos.

DESARROLLO

1. El o la docente repartirá a cada quien la hoja de respuesta de la rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio (ver Anexo).

2. Se leerán las instrucciones de la aplicación, la cual consistirá en tachar el nivel en el que se considere que se encuentra el proyecto en cada uno de los aspectos que se presentan en la tabla. Para ello se leerán en voz alta cada uno de los dinamismos y sus niveles (ver Anexo). Los alumnos y alumnas elegirán uno de los cuatro niveles en los que consideren que se trabajó el proyecto.
3. Se entregará la hoja de respuestas a la o el docente.

CIERRE

La evaluación se sugiere que sea procesual y se aplique una bitácora de COL para reflexionar no sólo sobre los conocimientos, sino sobre las emociones. La bitácora de COL es un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto.

Al final de la actividad se aplica la bitácora por escrito y de manera individual a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué pasó? ¿Qué sentí? ¿Qué aprendí?

¿QUÉ PASÓ?	¿QUÉ SENTÍ?	¿QUÉ APRENDÍ?

De acuerdo con la dinámica del grupo, esta bitácora puede ser contestada en equipo.

BIBLIOGRAFÍA

- Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.
- GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Pedagogía/Fundación Jaume Bofill.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes y Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

ANEXO

PROYECTO APRENDIZAJE-SERVICIO

Hoja de respuesta de la rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio. Versión para estudiantes.¹

Nombre de la escuela: _____ Grado: _____

Nombre del proyecto APS: _____

Periodo de realización del proyecto APS: _____

Género: _____ Edad: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

Después de leer la rúbrica de evaluación, marca el nivel en el que consideras que se encuentra el proyecto en cada uno de los aspectos que se presentan en la siguiente tabla.

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Necesidades	Ignoradas	Presentación	Decididas	Descubiertas
Servicio	Simple			
Sentido de servicio	Tangencial			
Aprendizaje	Espontáneo			
Participación	Cerrada			
Trabajo en grupo	Indeterminado			
Reflexión	Difusa			
Reconocimiento	Casual			
Evaluación	Informal			
Partenariado	Unilateral			
Consolidación en centros educativos	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria
Consolidación en organizaciones sociales	Incipiente	Aceptada	Integrada	Identitaria

¹ GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Pedagogía/Fundación Jaume Bofill.

Adaptación de la versión de estudiantes: Ochoa, A. (2017).

Apoyo técnico para la corrección: Margarita Godínez.

**Rúbrica de evaluación de proyectos de aprendizaje-servicio
Versión para estudiantes.²**

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Necesidades	No se dedicó tiempo al análisis ni a la reflexión sobre las necesidades que impulsaron el proyecto y las tareas de servicio.	El equipo docente o alguna institución ajena a la escuela realizaron un trabajo previo de detección de las necesidades sobre las cuales habría que actuar y acordar un proyecto, sin consultarnos.	Los y las jóvenes tuvimos participación en la elección de las necesidades, ya que el o la docente impulsó momentos de diálogo y comprensión para que el grupo participara en la decisión.	Los y las jóvenes participamos en un proceso de investigación que llevó tiempo y múltiples espacios de análisis, reflexión y diálogo.
Servicio	Las tareas de servicio fueron muy concretas y se concentraron en un breve periodo de tiempo.	Las acciones de servicio se realizaron de manera constante, las tareas tuvieron poca dificultad para las y los participantes, pues requirieron de cierta rutina o mecanización.	La realización del servicio exigió la puesta en práctica de diversas competencias por parte de las y los participantes porque así lo requiere el proyecto desde su inicio.	Las tareas que se realizaron durante el servicio no fueron delimitadas de antemano, sino que las y los participantes las diseñamos al poner en juego diferentes conocimientos y habilidades.

² GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de ApS*. Barcelona: Universidad de Barcelona-Facultad de Pedagogía/Fundación Jaume Bofill.

Adaptación de la versión de estudiantes: Ochoa, A. (2017).

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Sentido de servicio	Aunque el proyecto no contempló directamente un servicio a la comunidad, la realización de la actividad repercutió positivamente en el entorno.	El servicio realizado dio respuesta a una necesidad; sin embargo, la importancia social del servicio que se realizó no resultó del todo evidente para los y las participantes.	La planificación y el desarrollo del servicio partieron de una necesidad de colaborar y los y las participantes nos dimos cuenta de la importancia social del servicio realizado.	Los y las participantes, además de realizar un servicio útil a la comunidad y de darnos cuenta de la importancia social de nuestra tarea, alcanzamos a entender que, aparte de las tareas de servicio, es indispensable la acción de las instituciones.
Aprendizaje	No hubo actividades planificadas; sin embargo, las y los participantes adquirimos informalmente valores y habilidades vinculados directamente con el servicio.	La actividad se centró en los aprendizajes de las materias que cursamos, aunque adquirimos otros de manera espontánea durante el servicio.	El equipo docente orientó los contenidos que revisamos en las materias al preparar el servicio, para que las y los participantes adquiriéramos conciencia de la utilidad de los aprendizajes, ya que pudimos aplicarlos a la realidad.	Las y los participantes aprendimos mientras realizamos una investigación que tuvo por objetivo formarnos y prepararnos para realizar el servicio. El equipo docente guió el proceso de aprendizaje y permaneció abierto a las propuestas.

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Participación	El equipo docente solicitó que realizáramos una tarea concreta o nos sumáramos a una actividad que había sido diseñada por ellos.	El equipo docente solicitó que tomáramos decisiones sobre cuestiones específicas. El desarrollo del proyecto era responsabilidad del equipo docente.	El proyecto exigió que participáramos en el diseño y desarrollo de las actividades desde el inicio y hasta el fin del proyecto. Juntos, docentes y estudiantes, decidimos el servicio por realizar y las actividades por desarrollar.	Los miembros del grupo iniciamos una actividad de aprendizaje-servicio a partir de un problema que nos inquietó y asumimos el liderazgo durante todo el proyecto.
Trabajo en grupo	El servicio lo asumió una persona en particular, pero en el desarrollo de la actividad se produjeron ayudas no programadas y casuales.	La colaboración se dio porque los y las participantes trabajamos para lograr un mismo objetivo, haciendo aportaciones de manera individual.	Los y las participantes contribuimos a un proyecto colectivo al realizar tareas independientes. Se articularon aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común.	Se integraron nuevos participantes que no forman parte de la comunidad escolar.

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Reflexión	Algunos docentes nos invitaron a conversar sobre la experiencia de participar en un proyecto de aprendizaje-servicio.	Los participantes realizamos ejercicios reflexivos, compartimos nuestras impresiones, revivimos el proceso comentando fotografías, enumerando los aprendizajes adquiridos o analizando los aspectos positivos y negativos de la experiencia.	En uno o varios momentos de la experiencia de aprendizaje-servicio se destinó alguna sesión de trabajo a realizar actividades reflexivas, como la redacción de diarios, ejercicios, reuniones periódicas, reportajes fotográficos o videográficos.	Además de realizar tareas de reflexión, llevamos a cabo una actividad de creación para compartir con una comunidad, como una obra de teatro, exposición o la difusión de un mensaje en los medios de comunicación.
Reconocimiento	El personal docente o directivo aprovechó cualquier oportunidad para darnos las gracias o reconocer la tarea realizada.	El personal docente o directivo organizó alguna actividad de reconocimiento del trabajo que realizamos, como parte del proyecto.	Como parte de la actividad de reconocimiento organizada por la escuela o docentes, las personas beneficiadas por el servicio agradecieron, mediante actividades de convivencia, nuestra labore dentro del proyecto.	El reconocimiento a nuestro servicio fue público y se difundió más allá de la escuela.

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Evaluación	Algunos docentes hicieron comentarios positivos sobre nuestro comportamiento o los resultados que obtuvimos	El equipo docente evaluó las actividades de aprendizaje-servicio con atención en el proceder de cada quien y destacando qué valores desarrollamos y qué logros alcanzamos, y también en qué aspectos tenemos mayores limitaciones	El equipo docente aplicó instrumentos para obtener información sobre lo que realizamos y determinar los aspectos en los que destacamos y en los que podemos mejorar. La evaluación nos la dieron a conocer para tomar conciencia de lo aprendido y en qué y cómo debemos mejorar	El grupo, junto con el equipo docente, participamos para preparar y aplicar actividades e instrumentos de evaluación.
Partenariado	El proyecto fue diseñado por una sola institución, normalmente la escuela, que nos proporcionó el acceso al espacio de servicio	El proyecto lo diseñó la escuela, pero se necesitó de una organización externa para que el servicio fuera realizado allí	El proyecto fue diseñado por una institución externa a la escuela y los y las estudiantes realizamos el servicio de acuerdo con lo establecido previamente por ambas instituciones	La idea del proyecto surgió de forma conjunta entre dos o más organizaciones con el propósito de diseñarlo, aplicarlo, evaluarlo y celebrarlo conjuntamente

Dinamismos/niveles	I	II	III	IV
Consolidación en centros educativos	El aprendizaje-servicio estuvo presente en esta escuela porque algún docente realizó un proyecto o porque se conoció la experiencia realizada en otra escuela.	Los proyectos de aprendizaje-servicio que realizó un o una docente tuvieron el reconocimiento del equipo directivo de la escuela y el apoyo de otros docentes.	El aprendizaje-servicio estuvo presente en la escuela. El personal docente y directivo programó los proyectos dentro de las actividades anuales y los tuvieron en cuenta para cuestiones de organización, y vincularon los contenidos de las diferentes materias para el logro de los objetivos educativos.	En la escuela se analiza el contexto y sus puntos fuertes para llevar a cabo proyectos de aprendizaje-servicio. Se planea en las actividades anuales de los diferentes grados y se asegura que se vinculen con las diferentes materias. Se programa el seguimiento de los proyectos y la evaluación de impacto en el aprendizaje del alumnado.
Consolidación en organizaciones sociales	El aprendizaje-servicio se conoció porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra institución.	La institución externa a la escuela se reconoció como una organización con funciones educadoras y de servicio a la comunidad, contempló la posibilidad de desarrollarlas a través del aprendizaje-servicio y estableció la organización necesaria para la coordinación y el seguimiento de los posibles proyectos.	El aprendizaje-servicio estuvo presente en el programa de actividades de la institución externa a la escuela, que contó con la estructura y el personal necesarios para asegurar la implementación de proyectos vinculados con sus objetivos.	La institución externa a la escuela analizó el contexto y los puntos fuertes para realizar proyectos de aprendizaje-servicio. Recogió los proyectos en su planeación anual, programó los recursos y revisó las cuestiones organizativas para realizar proyectos de aprendizaje-servicio específicos.

FICHA 86 PARTICIPACIÓN

Secundaria • Bachillerato

Bitácora final de autoevaluación



OBJETIVO: que el alumnado tome conciencia de las actividades realizadas y de las problemáticas que les afectan de la escuela o comunidad.

MATERIALES O RECURSOS: cuaderno, papel bond, plumones, lápices.

DURACIÓN: 10 minutos por sesión cada que se finalice una actividad del proyecto.



SUGERENCIAS: estas actividades tienen el propósito de crear un ambiente de confianza que favorezca la escucha entre estudiantes y docentes para generar un diálogo acerca de sus preocupaciones y hacerlos partícipes.

ESPACIO DE INTERVENCIÓN: aula, edificio escolar de la escuela o espacios sociocomunitarios.

PERSONAS DESTINATARIAS: personal docente (para trabajar con estudiantes).

INTRODUCCIÓN

La autoevaluación es un espacio de reflexión sobre lo realizado en las actividades del proyecto de aprendizaje-servicio. Para ello se propone la bitácora de COL como un instrumento que permite la autorreflexión y la valoración de la experiencia en el trabajo del proyecto. Se puede aplicar al finalizar cada actividad y se recomienda también hacerlo al finalizar el proyecto para conocer el proceso de pensamiento del estudiantado, la organización de sus ideas y las actitudes de autogestión y responsabilidad en el proyecto.

DESARROLLO

1. Se repartirá a los y las estudiantes una hoja en la que anotarán tres preguntas que les servirán de guía para la reflexión final del proyecto.
2. Se pide que cierren sus ojos por un lapso de 1 minuto y que recuerden las actividades que realizaron en el proyecto.
3. Posteriormente se les pide que anoten y contesten las siguientes preguntas:
 - ¿Qué pasó?
 - ¿Qué sentí?
 - ¿Qué aprendí?
4. Al terminar de contestar las preguntas, los alumnos y alumnas comentarán en plenaria sus respuestas. Se propone aprovechar el espacio para que el o la docente guíe la reflexión al comentar la importancia de utilizar los conocimientos aprendidos en el aula para ayudar a mejorar las condiciones de las personas de su comunidad.
5. Posteriormente, en plenaria, las y los estudiantes comentarán de manera individual su bitácora.

CIERRE

La idea general de esta actividad es realizar un proceso de autorreflexión de las actividades realizadas durante el proyecto. El o la docente puede cerrar la actividad con una reflexión sobre la importancia de utilizar los conocimientos aprendidos en el aula para ayudar a mejorar las condiciones de las personas de su comunidad y sobre la retroalimentación del proyecto, tomando como eje de reflexión la siguiente pregunta: ¿qué propongo para mejorar el proyecto?

A partir de una lluvia de ideas, comenten las actividades concretas que se podrían realizar para mejorar el proyecto si se pusiera nuevamente en práctica: ¿qué logramos? ¿Qué nos faltó?

BIBLIOGRAFÍA

Campirán, A. (2000). *Estrategias didácticas*. En *Habilidades del Pensamiento Crítico y Creativo*. México: Universidad Veracruzana.

Autoría

Dra. Azucena Ochoa Cervantes y Mtro. Luis Manuel Pérez Galván, Observatorio de la Convivencia Escolar, Maestría en Educación para la Ciudadanía, UAQ.

Formación de docentes en temas de paz

HERRAMIENTAS PARA DOCENTES

oei.int

aacid.es

guerrero.gob.mx

OEI



TRANSFORMANDO
GUERRERO
GOBIERNO DEL ESTADO
2021 - 2027

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN