



Ambientes de aprendizaje y contexto de desarrollo social

Sonia Beatriz Echeverría Castro
María Teresa Fernández Nistal
Eneida Ochoa Ávila
Dora Yolanda Ramos Estrada
Coordinadoras

PEARSON

Datos de catalogación bibliográfica

**Sonia Beatriz Echeverría Castro, María Teresa
Fernández Nistal, Eneida Ochoa Ávila y
Dora Yolanda Ramos Estrada**

**Ambientes de aprendizaje y contexto
de desarrollo social**

PEARSON EDUCACIÓN, México, 2014

ISBN: 978-607-32-3021-6

Área: Ciencias sociales

Formato: 17 × 24 cm

Páginas: 168

Director general: Sebastian Rodríguez, **Director de contenidos y servicios digitales:** Alan Palao, **Gerente de contenidos K-12:** Jorge Luis Íñiguez, **Gerente de arte y diseño:** Asbel Ramírez, **Coordinadora editorial:** Lilia Moreno, **Coordinadora de arte y diseño:** Mónica Galván, **Editora sponsor:** Ma. Elena Zahar, **Editora de desarrollo:** Xitlally Alvarez, **Supervisor de arte y diseño:** Enrique Trejo.

PRIMERA EDICIÓN, 2014

D. R. © 2014 por Pearson Educación de México, S. A. de C. V.

Antonio Dovalí Jaime No. 70

Piso 6, Torre B, Edificio Corporativo Samara

Col. La Loma Zedec Santa Fe

Deleg. Álvaro Obregón, C. P. 01210

Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana. Reg. núm. 1031.

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

El préstamo, alquiler o cualquier otra forma de cesión de uso de este ejemplar requerirá también la autorización del editor o de sus representantes.

ISBN: 978-607-32-3021-6

ISBN: 978-607-32-3053-7

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 – 18 17 16 15

Esta obra fue realizada con recursos del Programa Integral de Fortalecimiento Institucional-PIFI.

PEARSON

www.pearsonenespañol.com

Contenido

CAPÍTULO 1

| | |
|--|---|
| Habilidades del profesor para la creación de ambientes de aprendizaje virtual-presencial | 1 |
| Resumen | 1 |
| Introducción | 2 |
| Metodología | 3 |
| Resultados | 5 |
| Discusión | 7 |
| Conclusiones | 9 |

CAPÍTULO 2

| | |
|---|----|
| Diseño y validación de una medida de contexto para las escuelas preparatorias | 11 |
| Resumen | 11 |
| Introducción | 12 |
| Marco teórico | 12 |
| Método | 14 |
| Resultados | 18 |
| Contraste de hipótesis | 19 |
| Discusión y conclusiones | 24 |
| Referencias | 25 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|----|
| Participación en democracia y convivencia prosocial: componentes de una escuela positiva | 27 |
| Resumen | 27 |
| Introducción | 28 |
| Método | 31 |
| Discusión de resultados | 31 |
| Conclusiones | 33 |
| Referencias | 35 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|----|
| La acción participativa como proceso y el ambiente de aprendizaje como objeto en la investigación educativa | 37 |
| Resumen | 37 |
| Introducción | 38 |
| Una visión sistémica y cooperativa | 39 |

| | |
|--|----|
| Investigación participativa, ambientes de aprendizaje y manejo global de la conducta | 41 |
| Método | 45 |
| Resultados | 45 |
| Conclusiones | 50 |
| Referencias | 51 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|----|
| Evaluación de un programa de intervención para padres de familia y maestros de estancias infantiles de la Sedesol. El papel formativo de las estancias infantiles del sur de Sonora | 53 |
| Resumen | 53 |
| Introducción | 54 |
| Planteamiento del problema | 55 |
| Objetivo | 56 |
| Método | 56 |
| Discusión de resultados | 57 |
| Conclusión | 63 |
| Referencias | 64 |

CAPÍTULO 6

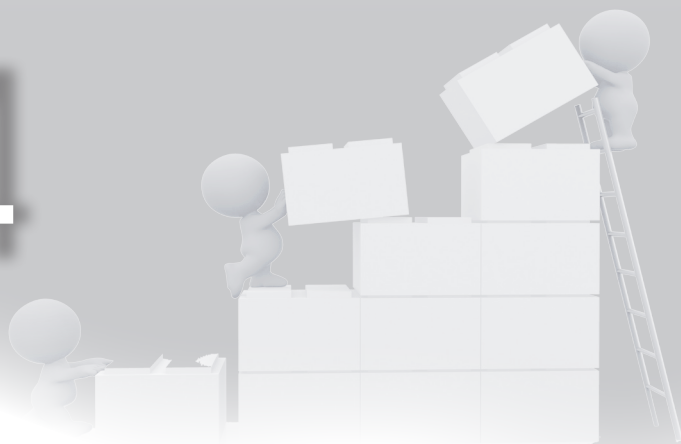
| | |
|--|----|
| Conductas agresivas del acoso escolar en estudiantes de secundaria | 65 |
| Resumen | 65 |
| Introducción | 66 |
| Planteamiento del problema | 67 |
| Justificación | 68 |
| Método | 70 |
| Conclusiones | 73 |
| Referencias | 73 |

CAPÍTULO 7

| | |
|---|----|
| Manejo de la vergüenza en estudiantes de bachillerato con y sin reportes de <i>bullying</i> | 75 |
| Resumen | 75 |
| Introducción | 76 |
| Método | 78 |
| Resultados | 80 |

| | | | |
|---|-----|---|-----|
| Discusión y conclusiones | 81 | Planteamiento del problema | 120 |
| Referencias | 81 | Método | 121 |
| CAPÍTULO 8 | | Conclusiones. | 124 |
| Depresión, ansiedad y consumo | | Referencias | 127 |
| de alcohol en estudiantes | | | |
| universitarios de nuevo ingreso | 85 | CAPÍTULO 12 | |
| Resumen | 85 | El aprendizaje en la práctica del | |
| Introducción | 86 | profesor universitario: proceso crucial | |
| Planteamiento del problema | 87 | en la formación de la identidad docente. | |
| Método | 88 | Resumen | 129 |
| Discusión de resultados. | 89 | Introducción | 130 |
| Conclusiones. | 92 | Método | 132 |
| Referencias | 93 | Discusión de resultados. | 134 |
| | | Conclusiones. | 137 |
| | | Referencias | 139 |
| CAPÍTULO 9 | | | |
| Estilos de aprendizaje en estudiantes | | CAPÍTULO 13 | |
| de psicología de una institución de | | Proceso de formación y capacitación de | |
| educación superior del sur de Sonora | | personal docente y del servicio público | |
| Resumen | 95 | sobre prevención y atención de la | |
| Introducción | 96 | violencia de género | |
| Método | 98 | Resumen | 141 |
| Resultados y discusión | 99 | Introducción | 142 |
| Conclusiones | 102 | Método | 144 |
| Referencias | 104 | Análisis de datos | 145 |
| | | Discusión de resultados. | 146 |
| | | Conclusiones. | 149 |
| | | Referencias | 150 |
| CAPÍTULO 10 | | CAPÍTULO 14 | |
| Características del buen profesor | | Efectos de la educación para el ocio en | |
| según la percepción de estudiantes | | la calidad de vida de adultos mayores | |
| de una institución de educación superior | | Resumen | 151 |
| Resumen | 105 | Introducción | 152 |
| Introducción | 106 | Método | 154 |
| Método | 108 | Discusión de resultados. | 156 |
| Discusión de resultados. | 109 | Conclusiones | 159 |
| Conclusiones. | 115 | Referencias | 159 |
| Referencias | 115 | | |
| CAPÍTULO 11 | | | |
| Competencias tecnológicas | | | |
| en alumnos de secundaria | | | |
| Resumen | 117 | | |
| Introducción | 118 | | |

Capítulo 4



La acción participativa como proceso y el ambiente de aprendizaje como objeto en la investigación educativa

Pedro Sánchez Escobedo
Jorge Valladares Sánchez
Universidad Autónoma de Yucatán

Resumen

El objetivo del presente capítulo es reflexionar en torno a la acción participativa en los procesos de investigación-acción en comunidades escolares. Asimismo, se pretende identificar las ventajas y limitaciones de este método en la investigación educativa,

para lo cual se describen algunos procesos efectuados en una comunidad escolar de la zona metropolitana de la ciudad de Mérida, Yucatán, bajo los principios del manejo global de la conducta en la promoción de ambientes positivos de aprendizaje.

Introducción

La *acción participativa* es un método que permite aproximarse al conocimiento de lo que ocurre en una comunidad educativa, la investigación acción participativa (IAP), y representa un modelo idóneo para adentrarse a la problemática escolar y la resolución de ésta a través de las comunidades escolares.

Los orígenes de este método se atribuyen a Kurt Lewin. En la actualidad, la acción participativa adopta diversos matices, por lo que resulta pertinente revisar sus bases metodológicas, epistemológicas e implicaciones para la mejora educativa y el cambio institucional (Oliveira y Waldenez, 2009). De hecho, se argumenta que esta aproximación metodológica es pertinente en el ámbito social, ya que permite incluir a los sectores que tradicionalmente han sido excluidos de participar en la toma de decisiones para la resolución de problemas en las comunidades escolares. Este enfoque supone que los actores pueden asumir responsabilidad para lograr mejores condiciones de instrucción y acciones colectivas, así como para exacerbar la potencialidad de transformación que tiene la acción colectiva Castillo, Candila, Echeverría y Rojas (2011).

En ciencias sociales, la acción participativa en la investigación ha señalado la importancia de que los agentes o personas que viven una problemática sean partícipes del análisis de ésta y se conviertan en constructores de las decisiones. Además de prescribir la acción del investigador educativo, este enfoque redefine el rol de los participantes de las comunidades escolares, como en el caso del director, quien además de mantener la responsabilidad legal sobre el centro escolar, debe compartir el liderazgo y el peso de su opinión a través de comisiones y formas de organización cooperativas acordes al funcionamiento participativo. De tal forma, es necesario que las prioridades derivadas de esta metodología incorporen las visiones de los demás actores que por lo general no participan en la investigación educativa, como el personal administrativo y manual, los padres de familia e incluso los proveedores de servicios que se ofrecen en la escuela Flecha, Padrós, y Puigdelívol (2003).

Elliot (1990) detalla las características de esta técnica de investigación con las particularidades requeridas en este tipo de comunidades; así, señala que, en las escuelas, la IAP analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) y que requieren una respuesta práctica (prescriptivas). Por lo tanto, este método se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, y en menor grado con problemas teóricos definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. La IAP puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen; al implementarla, se adopta una postura exploratoria frente a cualquier definición inicial de su propia situación. Por lo tanto, la acción adecuada debe estar fundamentada en la comprensión.

Por su parte, De Shutter (1991) identifica a esta metodología como investigación participante y retoma el planteamiento de Freyre para defender, como

objetivo de la investigación participativa, los intereses de los beneficiarios de la investigación más que la tradicional pérdida del investigador de generar nuevos conocimientos independientes de su aplicación o contribución a la vida cotidiana escolar. En esta modalidad, el papel del investigador es formular teorías que expliquen la realidad social desde su perspectiva histórica, dando voz a los actores participantes, a quienes viven y conviven diariamente con los problemas a investigar y a quienes no sólo aportan elementos de una realidad que debe documentarse sino que también son capaces de vislumbrar soluciones que se pueden implementar en la comunidad escolar. En pocas palabras, este método pretende que los resultados de la investigación sean traducidos en acciones concretas aportando interpretaciones objetivas y planes de acción para transformarla.

Al contrastar la investigación participativa con otros métodos, De Shutter (1991) indica que en los métodos etnográficos como en la observación participante, el investigador no necesita dar a conocer su propósito, ni siquiera indicar qué está observando, y por ello la comunidad no participa en absoluto. En la investigación-acción se distingue que la visión política del investigador es central; mientras que en la investigación participativa son fundamentales la comunidad y sus intereses, pues son los actores educativos y la comunidad escolar, directores, maestros, los mismos alumnos y el personal los que conforman una voz unitaria, a veces consensuada, de lo que sucede en la escuela. Se hace énfasis en la acción y la no neutralidad; sin embargo, el investigador debe preservar la objetividad en la descripción, reporte y construcción de las acciones.

De esta manera, en la investigación-acción participativa el investigador comparte con los métodos fenomenológicos el énfasis en los aspectos cualitativos, teniendo al diálogo como estrategia para la producción de conocimientos sociales y del método estructural funcionalista se distingue un marco histórico para interpretar la realidad.

Una visión sistémica y cooperativa

Es probable que la IAP tenga su más alta justificación cuando se identifica el bajo impacto que ha tenido el uso de recursos tecnológicos y materiales para lograr el cambio y logro de metas, en especial porque no son suficientes sin una verdadera modificación de la mentalidad y funcionamiento de la vida cotidiana. La complejidad de las instituciones y su distanciamiento de la interacción social, así como la construcción de soluciones consensuadas y compartidas por los mismos actores educativos, crean grandes espacios donde se enraízan los conflictos y se alejan la identidad, el sentido personal y el entendimiento de las soluciones (Yung, 1990). La búsqueda de soluciones para resolver estos problemas requiere la creación de modelos de intervención que también respondan a las circunstancias sociales y ambientales dando voz a quienes viven los problemas de manera cotidiana, a fin de facultarlos para opinar y participar en la construcción de soluciones efectivas de sus propios problemas con metas a mediano y largo plazos.

En la década de 1980, el auge de las tendencias a aproximaciones sistémicas dejó en claro que la problemática específica de la comunidad escolar debe abordarse desde una perspectiva holística que considere a todos los actores que se encuentran en contexto. Al respecto, Ackerman (1994) destaca que si bien cada individuo tiene necesidades que le son propias, incluso en un grupo tan cercano como la familia, la intervención individual tiene pocas probabilidades de éxito si no se realiza una aproximación al sistema completo, que de cualquier manera se movilizará y será afectado por cualquier cambio individual.

Entre las medidas para la mejora en estos espacios, Miranda (2002) propone la capacitación, generar una visión de futuro por parte de los integrantes de la comunidad, afianzar redes de interacción, generar espacios de acción colegiada, potenciar la autoevaluación y proporcionar redes externas de recursos. En tanto, De Shutter (1991) señala que la participación de los actores educativos tiene, como objetivo general, expresar las necesidades sentidas, defender los intereses comunes e influir en las medidas y acciones que afectan la realidad de los sujetos. Entonces, se requiere de un proceso de planeación y preparación en los diferentes estadios de la acción escolar que incluya tanto a los actores participantes de una manera sistemática y organizada, como la voz de los protagonistas de la institución escolar.

De Shutter (1991) también plantea que el modelo de la investigación participante tiene un carácter de educación permanente, dinámica y duradera y propone las siguientes etapas, aclarando su amplia flexibilidad en función de las circunstancias de la comunidad y del propio proceso:

- a) Formular propuestas provisionales de temas (amplios) con base en el conocimiento global de la zona o comunidad.
- b) Preparación del equipo promotor (investigador) para establecer un marco situacional para compartir con la comunidad.
- c) Investigación teórica conceptual sobre la organización social.
- d) Investigación documental para reunir información cualitativa y cuantitativa sobre formas de organización.
- e) Delimitación de la zona de trabajo referida a los grupos con los que se quiere trabajar.
- f) Investigación práctica de campo en colaboración con las organizaciones ya existentes, también se determina la comunidad específica y sus necesidades de capacitación.
- g) Contacto con las dependencias y organismos de la zona.
- h) Determinar el universo de investigación en cuanto a prioridades y criterios.
- i) Primeros contactos informales del investigador con grupos para tomar la decisión final del grupo a estudiar.
- j) Reuniones formales con miembros de la comunidad para compartirles información y lograr su confianza.
- k) Orientación y actualización del investigador con respecto al grupo específico.

- l) Acercamiento al grupo seleccionado y motivación para que participe, crear una situación de confianza, guardar una distancia crítica e informar que es temporal.
- m) Definir los objetivos específicos de la investigación, incluyendo una relación de recursos.
- n) Definición de los temas y problemas prioritarios a investigar, definiendo las técnicas e instrumentos a emplear.
- o) Plantear el problema formulado de manera descriptiva en un primer momento con el estudio documental, de campo y analítico, a fin de integrar las necesidades de capacitación y motivar la participación.
- p) Seleccionar las técnicas para recopilar información y el regreso de ésta por medio de una presentación audiovisual que contemple la zona y la comunidad, así como el uso de fotografías con elementos conocidos que además pueden usarse para entrevistas semiestructuradas y elaborar gráficos sencillos sobre la historia y situación de la comunidad, capacitar en el uso de equipo, elaboración de historietas y dibujos, añadir observación incluyendo a los actores como observadores participantes y combinarlas con entrevistas y un documental.
- q) Recolectar información a partir de hipótesis provisionales del conocimiento existente, considerar entrevistas libres, semiestructuradas, diálogos, reuniones abiertas, técnicas de acción, interpretación de fotografías, historietas y pinturas, así como observaciones.
- r) Codificar y clasificar datos con la posibilidad de que pueda participar la comunidad.
- s) Analizar e interpretar los resultados.
- t) Presentar los resultados y formular recomendaciones.
- u) Programar nuevas acciones.

En suma, los proyectos de investigación basados en esta perspectiva contemplan un cambio que por antonomasia debe ser la variable dependiente a medir.

Investigación participativa, ambientes de aprendizaje y manejo global de la conducta

Particularmente, la investigación acción participativa ha sido muy socorrida al abordar los problemas de disciplina de las escuelas (Furlán, 2003). En este sentido, un enfoque paralelo al de la investigación acción participativa es el de manejo global de la conducta en escuela mismo que ha adquirido gran popularidad en Norteamérica. Este enfoque, también se basa en una visión holística que considera a la comunidad escolar como el centro de acción de la intervención y plantea que la disciplina y por ende, el manejo de los problemas de conducta, debe hacerse a través de la acción participativa y cooperativa de los actores escolares incluyendo a los padres de familia, los directivos los maestros y el personal administrativo

y manual. Saucedo (2005), por ejemplo, afirma que el manejo de los “alumnos problema” puede analizarse con un enfoque sociocultural que considere a todos los actores escolares partícipes en la construcción de las intervenciones educativas para mejorar la disciplina.

Ambiente positivo de aprendizaje

A través del manejo global de la conducta, la comunidad escolar en conjunto contribuye a crear un *ambiente de aprendizaje positivo*, el cual es instrumental para lograr la calidad de la educación. Es decir, se hace énfasis en las relaciones entre entornos físicos y conducta, entre disposiciones ambientales y aprendizaje bajo el nombre de *ambiente de aprendizaje* y se habla de un manejo global y positivo de la conducta que hace corresponsables a todos los actores educativos de su establecimiento, mantenimiento y mejora continua (Loughlin y Suina, 1995).

Con respecto a los ambientes de aprendizaje, Duarte (2003) sugiere que este concepto podría dar luces a los investigadores respecto a la variedad de condiciones que, percibidas como un todo, requieren de atención en los espacios escolares y comunitarios. Entonces, el manejo global de la conducta pretende crear un ambiente positivo de aprendizaje con la finalidad de mejorar la disciplina y cooperación en la escuela y crear una atmósfera que conduzca al aprendizaje individual. El manejo global de la conducta en la comunidad escolar implica métodos de investigación-acción participativa que permitan la participación de los actores escolares como protagonistas del cambio y la innovación; también, es una aproximación holística, participativa y cooperativa de los actores escolares que pueden potenciar el aprendizaje en el aula y mejorar el ambiente escolar Bradshaw, Reinke, Brown, Bevans, y Leaf, (2008), Horner *et al.*, 2009).

El ambiente de aprendizaje se construye con base en los aspectos físicos y elementos estructurales de la escuela, como espacios, mobiliario y contexto donde se ubica, así como en los aspectos formales y organizacionales como la administración del tiempo, sistemas de gestión, normatividad, entre otros. Pero también influyen los aspectos psicosociales más subjetivos del clima social que abarcan las relación entre las personas, el sistema de trabajo y la identificación con la institución (Zabalza, 1996).

Al respecto, Duarte (2003) afirma que la comunidad escolar debe percibirse como un sistema abierto, flexible y dinámico que facilite la articulación de los integrantes de la comunidad educativa, por lo que es necesario “modificar el medio físico (los recursos y materiales), replantear los proyectos educativos que se desarrollan y los modos de interacciones de la comunidad escolar”. Nótese que en este paradigma, el investigador educativo debe estar consciente de que su objeto de estudio no es un alumno en particular, un directivo o maestro, sino el ambiente, psicosocial, completo, integrado, holístico y que es percibido por todos como un ambiente o atmósfera que propicia o dificulta el aprendizaje en la escuela.

Manejo global de la conducta

En México, el *manejo global de la conducta* es un paradigma emergente en la solución de los problemas de conducta y bajo desempeño escolar. En Estados Unidos, un grupo considerable de organizaciones relacionadas con la educación, la justicia y la comunidad se reunieron para definir mecanismos de colaboración entre las escuelas y la comunidad. Además de analizar las visiones globales y cooperativas del manejo global de la conducta en un término inclusivo, plantearon una declaración sobre el establecimiento de ambientes positivos de aprendizaje en las escuelas para propiciar un ambiente de aceptación, comodidad y orden para los alumnos (Marzano y Pickering, 2005).

Casi todos los modelos que abogan por los ambientes globales positivos en la escuela y la creación de éstos comparten los mismos principios. A continuación se listan tres de los principales.

- Un ambiente positivo de *aprendizaje* es incluyente, respetuoso y cuida a todos sus miembros.
- Las decisiones son guiadas por un enfoque de solución de problemas, en donde todos los integrantes de la comunidad escolar deben opinar y participar para la solución de éstos.
- Todos los miembros de la comunidad escolar tienen derecho a participar y además, son corresponsables y deben responder a la creación y mantenimiento de un ambiente positivo de aprendizaje en escuela.

En esta visión global del manejo de la conducta, la Conferencia Europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en la escuela, destacó la participación de todos los actores en la solución de problemas escolares, la calidad del entorno social y la vinculación afectiva, el cuidado de elementos curriculares, organizativos, así como de las condiciones físicas de la escuela.

El manejo global de la conducta es precisamente una forma de sistematizar la intervención integrando esta perspectiva sistémica y participativa Sánchez y Williams, (2003), en la que además se provea a los integrantes de un grupo o comunidad de la metodología accesible y eficiente para mantener bajo su responsabilidad y control la forma en que interactúan sus integrantes.

Se trata de generar al interior de los grupos y comunidades un cambio significativo, no sólo en sentido estadístico sino también en el social y humano. Es decir, un cambio que pueda hacer una diferencia sensible para los participantes, pero a la vez logre mantenerse a lo largo del proceso colectivo. Las personas involucradas deben generar una visión común que sustente su entrenamiento, la forma en que incentiva el comportamiento cotidiano positivo y su forma de ver y resolver problemas. Por tanto, el plan de acción a implementar requiere definir roles, responsabilidades, formas de monitorear el avance y metodología para corregir las deficiencias en el proceso Knoster, Villa, y Thousan, (2000).

De acuerdo con la conclusión de Aguilera, Muñoz, y Orozco (2007) es importante favorecer que las escuelas cuenten con sistemas de disciplina consis-

tes, caracterizadas por la racionalidad y proporcionalidad de las sanciones, y al mismo tiempo deben atender las circunstancias e involucrar a los propios estudiantes en la aplicación del sistema. En pocas palabras, estos autores establecieron los argumentos necesarios para enfocar la mejora de la escuela en México desde una perspectiva global, holística, participativa y cooperativa, ya que visualizan el objeto de estudio como un ambiente y un todo. En este sentido, el manejo global de la conducta requiere de estrategias aplicadas por maestros, intendentes, directivos, padres de familia y alumnos para mantener el orden y la disciplina en todos los espacios de la escuela.

El manejo global de la conducta vislumbra actividades desarrolladas en todos los espacios escolares y por la totalidad de los participantes que de manera consistente pretenden lograr cambios que favorezcan el ambiente escolar (Serrat, 1996). El espíritu del manejo global de la conducta está dirigido a repartir la responsabilidad de los cambios entre todos los actores y participantes de la escuela. La escuela se ve como un todo, como un ambiente global, un espacio compartido en el que todos los actores participan para lograr el ambiente que favorezca la convivencia, la cooperación y el aprendizaje. Incluso, algunos reportes de investigación corroboran la eficacia de esta aproximación y fundamentan que la generación de ambientes positivos de aprendizaje en las escuelas públicas puede mejorar de manera significativa la disciplina escolar y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes Sánchez y Schuman (2007).

Entonces, el manejo global de la conducta en la comunidad escolar se trata de una acción participativa de todos los actores involucrados en una actividad, con lo cual se ponen de lado los estatus y se comparte un grado significativo del poder en la toma de decisiones (Robbins, 2004), teniendo como objetivo común que los asuntos educativos se atiendan para beneficio de la comunidad.

El concepto de *manejo global y positivo de la conducta* en la escuela es una forma de concebir el manejo de la conducta desde una perspectiva sistemática e institucional, que elabore planes generales y holísticos que se ejecuten a través de un continuo sistemático de apoyo al estudiante, sus pares, profesores y padres; todo lo cual implica formas de gestión innovadoras, colaborativas y eficientes mucho más allá de los enfoques tradicionales, mayormente individualistas y conductuales Gómez, Zurita, López, Sánchez, y Rodríguez (2011).

Este enfoque participativo permite que la comunidad escolar, además de establecer objetivos comunes, tenga la oportunidad de trabajar de manera autónoma y que ocurra una delegación de tareas, ya que existe confianza, mayor participación del personal y claridad en los procesos. También brinda la oportunidad de tener una evaluación final de la tarea para que todos puedan conocer los compromisos iniciales y el proceso que se ha seguido para llevarla a término (Antúnez, 1998). Este proceso de delegación de autoridad debe ser continuo para fortalecer las relaciones entre el equipo de trabajo (Manes, 2005).

Método

En esta sección se describe cómo a través de la investigación-acción participativa en una comunidad escolar de la zona metropolitana de la ciudad de Mérida se exploran las condiciones, formas y estrategias para mejorar el ambiente de aprendizaje en la escuela; además, a través de esta aproximación metodológica se propone una solución consensuada a un problema específico de la comunidad escolar.

El proyecto de investigación comienza con la formulación de propuestas provisionales de temas basados en el conocimiento global de la zona o comunidad. En este caso, el tema objeto de estudio, en función de las líneas de investigación institucionales e intereses del estudiante, fueron los problemas de disciplina en las escuelas de las zonas marginadas de las comisarías conurbadas a la ciudad de Mérida, Yucatán.

El segundo estadio fue la preparación del equipo promotor (investigador) con el fin de establecer un marco situacional para compartirlo con la comunidad; para esto, se conformó un equipo de lectores y asesores en la investigación, todos especialistas en temas de investigación participativa, ambientes positivos de aprendizaje y manejo global de la conducta. Desde luego, como en cualquier otro proyecto de investigación, se realizó una amplia revisión teórica conceptual acerca de la organización social con la investigación documental para reunir información cualitativa y cuantitativa sobre formas de organización (números 3 y 4). “Para la delimitación de la zona de trabajo referida a los grupos con los que se quiere trabajar (número 6), en este sentido se contactaron a las autoridades escolares estatales (número 8), quienes ofrecieron tres escuelas alternativas en las cuales este trabajo se pudiera desarrollar, todas bajo los criterios de ser escuelas con altos problemas de violencia, bullying y disciplina (número 7)”.

El siguiente paso fue visitar esas tres escuelas para ver en cuál de ellas existía mejor apertura y disposición tanto de las autoridades escolares como de los profesores para realizar la investigación (números 9, 10 y 11).

Resultados

La unidad de análisis es una escuela primaria del estado de Yucatán, ubicada en la ciudad de Kanasín, municipio conurbado con la ciudad de Mérida, capital de la entidad. A la ciudad de Kanasín, tanto en su interior como en la ciudad de Mérida, se le identifica de manera popular como un lugar en el que se ubican *cabarets* de bajo prestigio y una zona donde reside el personal que trabaja en estos sitios. Además, este lugar se caracteriza, en comparación con Mérida, por mayores índices de marginación, problemas de violencia e inseguridad pública, así como por una alta migración tanto de personas que se mudan de Mérida cuando disminuyen sus recursos económicos, como de otras poblaciones del resto del estado que buscan estar cerca de esta ciudad, pero no cuentan con los recursos para instalarse en

ella. Kanasín es considerada una ciudad dormitorio, pues una gran cantidad de residentes labora durante el día en Mérida.

En términos de clasificación administrativa, la institución seleccionada corresponde a una escuela primaria pública del turno vespertino, que además es común, urbana, completa, externa, federalizada y mixta. Está adscrita y adjunta físicamente a la oficina de la zona 19 (que pertenece a Mérida), y está ubicada cerca de un cementerio. En la misma cuadra hay una cancha y una pequeña biblioteca. Esta primaria funciona en los turnos matutino y vespertino; sin embargo, en el segundo es donde se llevó a cabo el estudio. El turno matutino sólo tendrá participación indirecta en el caso de que haya acuerdos de colaboración requeridos para la intervención en el turno en estudio.

A finales de septiembre de 2013, al cerrar el corte informativo para la Secretaría de Educación del estado, en esta escuela había una población de 424 alumnos distribuidos en dos grupos para cada uno de los grados de primero a sexto, con un promedio de 35 estudiantes por grupo y una cantidad similar de niños y niñas.

El personal está conformado por una directora habilitada (maestra que cumple con esta función por designación temporal sin nombramiento); doce maestras y maestros de grupo, dos por cada grado de primero a sexto, aunque sólo seis de estos profesores tienen una permanencia de cinco o más años en el plantel. Además colaboran por horas tres profesores de educación física y una de educación artística.

En el turno vespertino funciona dentro de la escuela una Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), dependiente de la Dirección de Educación Especial de la SEP, la cual cuenta con una especialista en aprendizaje comisionada de lunes a viernes en la escuela, así como cuatro elementos de personal interdisciplinario que asisten 1 o 2 días a la semana: psicólogo, especialista en educación especial y trabajadora social. Por esas mismas fechas, la lista de alumnos atendidos por la USAER incluía a cerca de 5% de los alumnos del turno vespertino. Los servicios de intendencia están a cargo de tres elementos que laboran bajo contrato para la Secretaría de Educación y uno más está comisionado por el Ayuntamiento de Kanasín.

No existe un dato preciso en cuanto a la cantidad de familias que corresponden con la población de alumnos, pero se estima que son 250. En opinión de la dirección y el personal de la escuela, la mayoría de estas familias vive alrededor de la escuela, aunque hay una cantidad considerable que habita dentro de la misma ciudad, a una distancia que requiere transportación para llegar.

Casi la totalidad de la infraestructura es compartida por ambos turnos. La escuela cuenta con 12 aulas, una explanada que antes era usada como cancha de basquetbol, zona de acceso, así como una zona de baños para alumnos y personal. En la figura 4.1 se muestran distintas vistas de las instalaciones.

Por medio de información proporcionada por el personal se identificó la recurrencia de algunos conflictos relacionados con el uso compartido de estas instalaciones, que aparentemente se relacionan con una baja motivación para pro-

curar el orden y la mejora, o una corta duración de arreglos que se hacen en un turno y son descuidados en el otro. Además, el turno vespertino cuenta con uso exclusivo de un espacio pequeño donde se ubican la dirección y los materiales de intendencia; también hay un aula equivalente a los salones de clase, en la cual se ubican tanto la biblioteca escolar como la oficina de la USAER.

La generalidad de los espacios presenta un evidente y considerable deterioro, y carecen de equipamiento adicional al indispensable. Incluso, los pizarrones y mesas de los maestros están deteriorados en prácticamente todos los salones, lo mismo ocurre con la mayoría de los asientos y mesas para alumnos.

La escuela fue creada en 1979 e inició precisamente con el turno vespertino. Las autoridades indican que no cuentan con documentos históricos que permitan conocer la trayectoria, problemáticas o logros de la institución. Un libro de actas de Consejo Técnico que data de 2008 sólo contiene acuerdos generales que no arrojan información detallada.

Una vez determinada la escuela donde se llevaría a cabo la investigación, fue confirmado que los participantes serán los sectores que conforman la comunidad escolar en su conjunto, es decir, la totalidad de alumnos (424 en septiembre, pero con un margen de movilidad esperable), la totalidad del personal fijo (y los que van por días en la medida que puedan participar), así como todos los padres, madres y otros familiares que cumplan un papel de atención con los alumnos de la escuela.

A las autoridades de la Secretaría de Educación, incluyendo al supervisor de la zona 19 y las tres personas que ocuparon la dirección durante el periodo de selección de la comunidad escolar, se les informó de manera gradual los avances del proyecto en la medida adecuada a la disposición y participación que les corresponde.

Se realizaron entrevistas con el jefe de la Mesa Técnica, el supervisor y los directores; además, se les proporcionó información general que les permitiera una mejor comprensión y una lectura posterior de los puntos más relevantes (número 11). Para el personal de la escuela, docente y de intendencia, se elaboró una versión abreviada de la información en relación con la naturaleza y alcances del proyecto y los motivos por los que fue seleccionada la escuela de Kanasín.

Para los padres, la información correspondiente fue proporcionada verbalmente por el investigador durante las reuniones por salón que se realizaron en la primera reunión general de padres de familia en la escuela. Después, este mensaje fue enfatizado con un grupo de 20 madres de familia, representantes de grupos y de la sociedad de padres, que aceptaron asistir a una reunión de trabajo en la cual se identificaron a las madres que se integrarían al equipo promotor en la investigación.

En el caso de los alumnos, se hizo un grupo de enfoque con 12 participantes, dos por grado escolar, quienes colaboraron en una reunión para explorar “acciones para mejorar la escuela”, concepto con el que se ha promovido el proyecto con quienes no tienen una participación directa en el inicio de su aplicación (número 13).

Delimitación de la problemática

Se recolectó una gran cantidad de información de todos los actores involucrados en la problemática escolar (véase la figura 4.1).

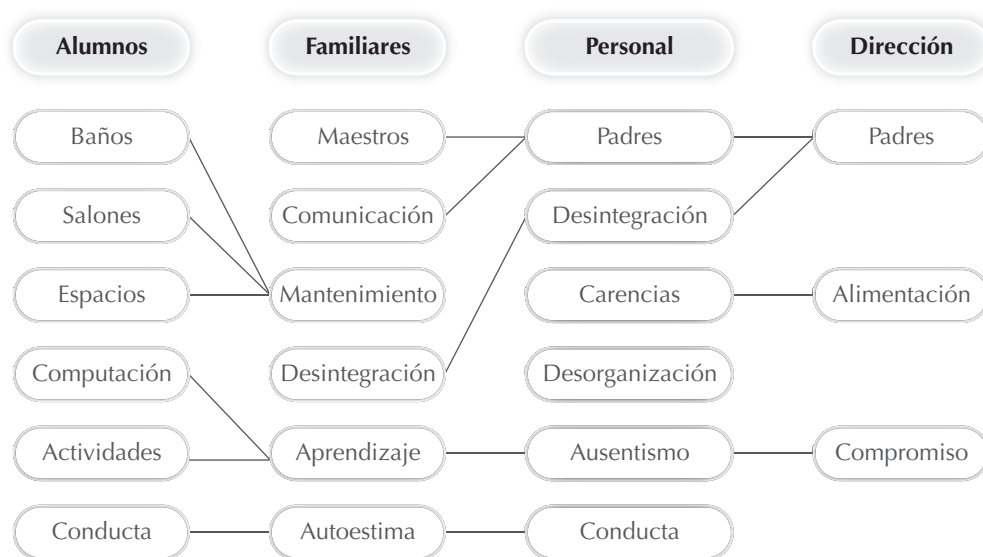


Figura 4.1 Problemas de cada sector participante

Después, se integró un listado de 17 problemas detectados y fueron analizadas las relaciones entre éstos respecto a cuáles podrían considerarse como factores o agravantes de otros. De esa manera se estableció una matriz de relaciones entre los problemas planteados. Asimismo, luego de dos reuniones con la directora y los maestros, se decidió abordar el tema de las relaciones maestros-padres de familia. En la figura 4.2 se ilustra la elección final.

Diseño de la intervención: colaboración entre padres y maestros

Después de analizar la participación de cada uno de los actores involucrados se priorizó e identificó como una preocupación común la falta de colaboración y el espacio existente entre las responsabilidades de los padres y los maestros, por lo que se decidió que ésta sería el foco de intervención en la siguiente fase del estudio.

Aunque el estudio sigue su curso, al final de la investigación la colaboración entre padres y maestros fue operacionalizada como una variable cuantitativa con la finalidad de eventualmente determinar la efectividad de la intervención, también guiada por la acción participativa de todos los involucrados y dentro del enfoque del manejo global de la conducta en la escuela.

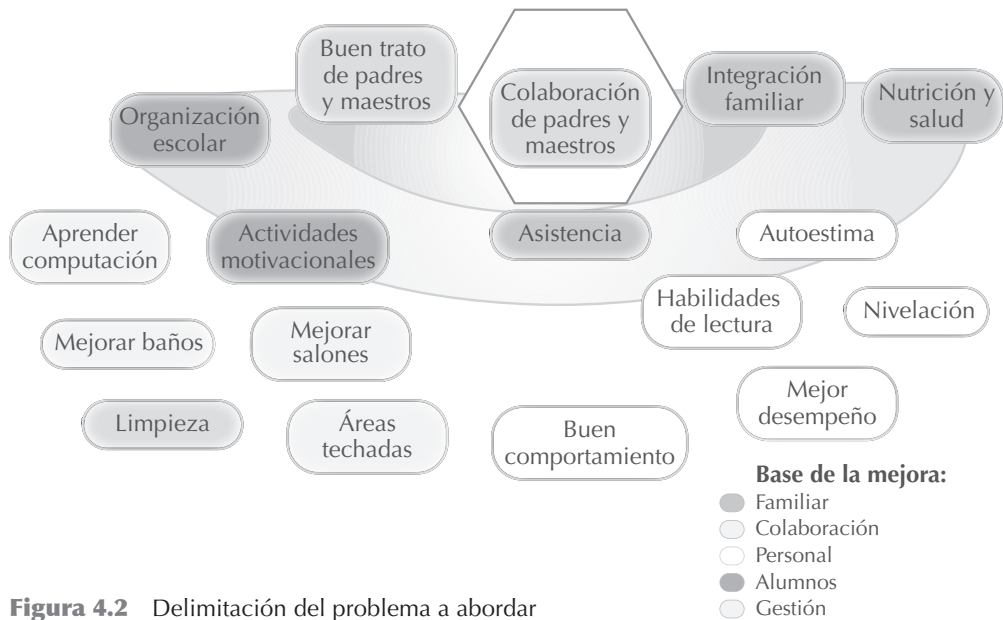


Figura 4.2 Delimitación del problema a abordar

La colaboración entre padres y maestros quedó definida como el porcentaje de familiares de alumnos por grupo (madres, padres o quienes acudan en su representación) que asisten a un conjunto de actividades organizadas por el grupo de trabajo, y los indicadores a considerar para conformar el conjunto de actividades mencionado en la definición son:

1. Porcentaje de familiares que asisten a la entrega bimestral de calificaciones conforme a un registro de asistencia.
2. Porcentaje de familiares y maestros que asisten a pláticas de orientación programadas en la escuela (bajo el nombre de tertulias).
3. Porcentaje promedio de la percepción declarada por los maestros en un cuestionario sobre el grado en que consideran que los familiares colaboran con ellos como maestros.
4. Porcentaje promedio de la percepción declarada por una muestra de familiares en un cuestionario sobre el grado en que consideran que los maestros colaboran con ellos.
5. Porcentaje informado por los maestros en un cuestionario sobre la asistencia de familiares a las reuniones de entrega de calificaciones o que se acercan durante el bimestre para atender asuntos de sus hijos.

Como se aprecia en el listado de indicadores anterior, en cada uno de los casos se precisa cierta información cuantitativa a obtener, en algunos casos se trata de información objetiva y en otros sobre las percepciones u opiniones de los profesores. Es decir, existe una combinación entre las aproximaciones cualitativas y subjetivas que permiten determinar el problema en la comunidad escolar, pero también se incluyen indicadores objetivos para medir la efectividad de la intervención.

Asimismo, y con la finalidad de triangular los datos cuantitativos, se decidió recopilar las percepciones y opiniones de los maestros. De igual forma, en la perspectiva de acción participativa las percepciones y opiniones de los familiares serán recabadas a través de una encuesta dirigida a estimar, en una escala Likert de opinión, su percepción acerca del grado de colaboración de los maestros. También se propiciará la participación creciente de integrantes de la comunidad, enfatizando la adecuación de una actitud positiva en las acciones y reuniones, así como la capacitación y toma de responsabilidad sobre las acciones y el proceso en general por parte del equipo promotor.

Intervención

Con el propósito específico de incrementar la colaboración entre padres y maestros, los profesores, directivos de la escuela, un grupo de padres de familia y el grupo de alumnos previamente establecido, sugirieron una serie de actividades a realizar que a continuación se describen:

- *Campañas de promoción y participación*: las dos actividades fundamentales serán la elaboración de carteles, avisos y recados en sobre cerrado que se llevarán a casa con la finalidad tanto de fomentar la participación y asistencia de los padres de familia en las actividades escolares, como para motivar a otros padres para que asistan a las actividades.
- *Reuniones de convivencia y orientación para familiares y maestros (tertulias)*: cada mes se llevará a cabo una *tertulia*, es decir, una reunión para que las personas que así lo desean se reúnen a compartir temas y actividades agradables. En cada caso habrá un programa que incluya la exposición breve de un tema de interés general para los padres y maestros, así como un espacio para la conversación cuyo objetivo es que los asistentes se conozcan y lleven a cabo algunas actividades enfocadas al esparcimiento, vinculación positiva e ideas para realizar actividades en casa.

En estos espacios se promoverá la colaboración frecuente y positiva entre padres y maestros; además, se procurará el fortalecimiento de una visión positiva entre ambos actores.

Conclusiones

La investigación-acción participativa constituye un método sobresaliente y pertinente en la investigación educativa para identificar problemas relevantes en las comunidades escolares y ofrecer soluciones con la colaboración de todos, bajo el supuesto de que cuando todos participan tanto en el diagnóstico e identificación de los problemas, como en la construcción de soluciones para éstos, la intervención educativa es más efectiva.

En este capítulo se revisaron las etapas y cuidados metodológicos que se deben considerar cuando se utiliza la investigación-acción participativa. Es claro

que se trata de un abordaje metodológico mixto, en el cual se combinan de manera sensible las aproximaciones cualitativas para fomentar la participación de todos los actores educativos, a través de indicadores cuantitativos que eventualmente permitan establecer la eficacia de la intervención del problema identificado.

Aunque el ejemplo utilizado deriva de una investigación en curso cuyos resultados aun no han sido evaluados, la descripción de las acciones realizadas en la comunidad escolar, la identificación del problema y el resto de la planeación de las acciones para su resolución dan una idea clara al lector respecto a las complejidades de este tipo de investigación, pero también de las ventajas y virtudes de esta aproximación metodológica.

Ante los graves problemas de la escuela en México y la lamentable historia de intervenciones fallidas para elevar la calidad educativa y mejorar la prestancia escolar, vale la pena explorar e intentar nueva aproximación, documentando siempre los procesos y productos de tal forma que sean los resultados los mejores jueces de su pertinencia, eficacia y valor para mejorar el sistema educativo mexicano.

Referencias

- Ackerman, N. W. (1994). *Diagnóstico y tratamiento de las relaciones familiares*, 10a. ed. México: McGraw-Hill.
- Aguilera, M. A.; Muñoz, G. y Orozco, A. (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas en primaria y secundaria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Bradshaw, C.; Reinke, W.; Brown, L., Bevans, y Leaf, P. (2008). Implementation of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) in Elementary Schools: Observations from a Randomized Trial. *Education and Treatment of Children*, 31(12008), 1-26.
- Castillo, T.; Candila, J.; Echeverría, R. y Rojas, M. (2011). *El trabajo participativo e interdisciplinario en equipos de salud: Una propuesta metodológica*. México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- De Schutter, A. (1991). Método y proceso de la investigación participativa en la capacitación rural. *Cuadernos del CREFAL*, 19. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&tlng=pt. 10.4067/S0718-07052003000100007 (consultado el 14 de enero de 2014).
- Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flecha, R.; Padrós, M. y Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación-CISSPRAXIS, septiembre-octubre, 5, 4-8.

- Furlán, A. (2005). Entre las “buenas intenciones” y los “acuerdo funcionales”. El tema de la violencia en la formación inicial de profesores de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X(27), 1083-1108.
- Gómez, A.; Zurita, U.; López, S.; Sánchez, P. y Rodríguez, J. (2011). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias de intervención para erradicarla*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado de <http://www.cpti.com.mx/publicaciones/Violencia%20Escolar.pdf>
- Horner, R.; Sugai, G.; Smolkowski, K.; Todd, A.; Nakasato, J. y Esperanza, J. (2009). A Randomized Control Trial of School-wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 11(3), 133-144.
- Knoster, T. P.; Villa, R. A. y Thousand, J. S. (2000). A Framework for Thinking about Systems Change. En R. A. Villa y J. S., Thousand (eds.). *Restructuring for Caring and Effective Education* pp. 93-128. Baltimore: Brookes.
- Loughlin, C. y Suina, J. (1995). *El ambiente de aprendizaje: diseño y organización*, 3a. ed. Madrid: Morata.
- Manes, J. M. (2005). *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Montevideo: Granica.
- Marzano, R. y Pickering, D. (2005). *Dimensiones para el aprendizaje. Manual para el maestro*, 2a. ed. México: ITESO.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2.
- Oliveira de Vasconcelos, V. y Waldenez, M. (2009). Trayectorias de investigación: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 5 (versión electrónica). Brasil.
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional: teoría y práctica*, 10a. ed. México: Pearson Educación-Prentice Hall.
- Sánchez, P. y Williams, G. (2003). *Creating Learning Environments: A Comparative Analysis of Perceptions of Teachers from Mexico and the United States of America*. Institute for Educational Research (p. 38).
- Sánchez, P. y Schuman, A. (2007). Actualizando nuestros valores: Initiating a Program of Schoolwide Positive Behavior Support in Yucatan. México. Association for Positive Behavior Support. *IV International Conference on Positive Behavior Support. The Expanding World of PBS: Science, Values and Vision*. Boston, marzo 8 a 10 de 2007.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, X(26), 641-668.
- Serrat, J. (1996). *La gestión de personal en la empresa turística*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Yung, R. E. (1990). La crisis de la educación actual: Habermas y el futuro de nuestros hijos. *Revista de Educación* 291, 7-31. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zabalza, M. A. (1996). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea.