



**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL MAESTRO EN EL AULA
QUE PERMITEN LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA**

**NIXON MARIO GIRALDO JIMÉNEZ
FREDY ALBERTO JIMÉNEZ ARANGO**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: MAESTRO PENSAMIENTO-
FORMACIÓN
MEDELLÍN
2017**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL MAESTRO EN EL AULA QUE
PERMITEN LA FORMACIÓN EN CONVIVENCIA**

**NIXON MARIO GIRALDO JIMÉNEZ
FREDY ALBERTO JIMÉNEZ ARANGO**

**Tesis para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis en Maestro:
Pensamiento-Formación**

**Asesora
ANA MARÍA BERNAL ÁLVAREZ
Magíster en Educación: Investigación Pedagógica**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN: MAESTRO PENSAMIENTO-FORMACIÓN
MEDELLÍN
2017**

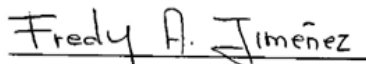
Medellín, 14 de Marzo de 2017

Nosotros, **NIXON MARIO GIRALDO JIMÉNEZ Y FREDY ALBERTO JIMÉNEZ ARANGO**

Declaramos que esta tesis (o trabajo de grado) no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o cualquier otra universidad” Art. 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.



Nixon Mario Giraldo Jiménez
CC. 70.002.469



Fredy Alberto Jiménez Arango
CC. 71.660.347

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	10
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
2. JUSTIFICACIÓN	20
3. OBJETIVOS	25
3.1. Objetivo general	25
3.2. Objetivos específicos	25
4. MARCO CONTEXTUAL	26
5. MARCO REFERENCIAL	33
5.1. Antecedentes	33
5.2. Jurídico	38
5.3. Antecedente histórico de la práctica pedagógica	43
6. MARCO CONCEPTUAL	46
6.1. Práctica pedagógica	46
6.1.1. Formación	54
6.2. Convivencia escolar	61
6.2.1. La norma	64

	pág.
6.2.2 Comunicación	69
7. MARCO ÉTICO, POLÍTICO Y ESTÉTICO	74
8. DISEÑO METODOLÓGICO	77
8.1 Estrategia metodológica: elementos del método etnográfico y del método hermenéutico	78
8.2. Instrumentos y técnicas para la recolección de la información	80
8.2.1. Entrevista semiestructurada	81
8.2.2. Observación participante	81
8.3. Caracterización y delimitación de la población	82
9. FASES DE LA INVESTIGACIÓN	84
9.1. Fase 1. Diseño y preparación	84
9.2. Fase 2. Diseño de instrumentos	84
9.3. Fase 3. Recopilación de información	85
9.4. Fase 4. Sistematización y análisis de los hallazgos	85
9.5. Fase 5. Conclusiones	86
10. DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS	87
11. HALLAZGOS	90
11.1. Categoría práctica pedagógica	90
11.1.1. Subcategoría formación	92
11.2. Categoría convivencia	95
11.2.1. Subcategoría norma	97
11.2.2. Subcategoría comunicación	100

	pág.
CONCLUSIONES	103
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXOS	123

LISTA DE ANEXOS

	pág.
Anexo 1. Formato observación participante	123
Anexo 2. Entrevista semiestructurada a maestros	125
Anexo 3. Entrevista semiestructurada a estudiantes	127
Anexo 4. Lectura de los resultados de los instrumentos de la categoría práctica pedagógica	129
Anexo 5. Lectura de los resultados de los instrumentos subcategoría formación	132
Anexo 6. Lectura de los resultados de los instrumentos categoría convivencia	140
Anexo 7. Lectura de los resultados de los instrumentos subcategoría norma	144
Anexo 8. Lectura de los resultados de los instrumentos subcategoría comunicación	144

RESUMEN

El presente trabajo investigativo se fundamenta en el estudio de las prácticas pedagógicas de los maestros, implicando con ello realizar una categorización de las mismas, para poder establecer aquellas que favorecen o no la formación en convivencia escolar. Para tal efecto se parte de la cotidianidad escolar y la forma como los maestros se ejercitan en la realidad de las aulas.

En tal sentido el espacio seleccionado para esta investigación fue la Institución Educativa José María Herrán del municipio de Ciudad Bolívar Antioquia, cuyo contexto permite redescubrir los procesos pedagógicos que adelantan sus maestros y su relación con la convivencia. Es por ello, que esta actividad investigativa posee un enfoque cualitativo, tomando elementos del método etnográfico y hermenéutico, para lo cual se aplicaron técnicas de recolección de la información, como son la observación participante y la entrevista semiestructurada a maestros y estudiantes.

Lo anterior permitió llegar a conclusiones que conllevan a un mejoramiento de las prácticas de los maestros basadas en la experiencia, en reflexiones que conducen al reconocimiento de una convivencia para la vida ciudadana y también para la calidad de la educación.

Palabras clave: Práctica Pedagógica, Formación, Convivencia Escolar, Reflexión, Aula Escolar.

ABSTRACT

The present research work is based on the pedagogical practices of teachers, implying a categorization of the same, to be able to establish those that favor or not the formation in school coexistence. For this purpose, the school routine and how teachers practice in the reality of classrooms have been addressed.

In this sense, the space selected for this research was the Jose Maria Herran institution of the municipality of Ciudad Bolivar, Antioquia, whose context allows us to rediscover the pedagogical processes that the teachers advance and their relationship with the coexistence. That is why this research activity has a qualitative approach, taking elements of the ethnographic and hermeneutical method, for which information collection techniques were applied, such as: participant observation and semi-structured interview to teachers and students.

This allowed us to reach conclusions that lead to an improvement of the practices of teachers based on experience, reflections that lead to the recognition of a coexistence for daily life and also for the quality of education.

Key words: Pedagogical Practice, Training, School Coexistence, Reflection, School Classroom.

INTRODUCCIÓN

El trabajo investigativo que se aborda a continuación, es producto del interés que suscita hoy en día la calidad de la educación en las diversas instituciones. En pro de esto, se considera relevante dentro del marco investigativo, indagar, observar y explicar las prácticas pedagógicas del maestro en el aula y descubrir desde allí, que aspectos situacionales se convierten en acciones formativas, que de una u otra manera contribuyen a la convivencia escolar en la institución.

La construcción del conocimiento colectivo que se establece en el aula, se da en un lugar en donde se permite también la construcción social de individuos, que permanecen en constante formación con los maestros como facilitadores de procesos de enseñanza y aprendizaje. Claro está, que la enseñanza como tal, no necesariamente brinda formación, pero coexiste por fortuna con el saber pedagógico, que orienta y elabora procesos de aprendizaje, manifestados en una práctica como el actuar del maestro en clase.

En esta investigación de tipo cualitativo se le da relevancia al aula como acontecer cotidiano, que brinda un sinnúmero de informaciones que, desde la observación, el registro, el diálogo y el saber reflexionado del maestro, darán cuenta de esa realidad en que viven los estudiantes y la forma cómo se desempeñan los maestros,

cuáles son sus aciertos y desaciertos desde un quehacer mediado por políticas educativas, normas, subjetividades y otros patrones de tipo cultural y social.

Esta investigación está directamente relacionada con el megaproyecto 1. Relaciones entre docentes y directivos, docentes y escrituras para responder a la convocatoria de calidad de la educación. Caso el convenio de “Antioquia la más Educada” y la Universidad Pontificia Bolivariana a través de la Facultad de Educación y Pedagogía, con las contribuciones del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de los Saberes (PDS).

En consecuencia, es oportuno entender que el promover la reflexión de las prácticas de los maestros en la institución y sus aulas, abre la posibilidad de efectuar cambios e innovaciones que aportan a la convivencia escolar, con procesos que se proyectan en la formación de mejores ciudadanos.

Al respecto conviene decir que la investigación que lleva por título las “Prácticas Pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia”, pretende identificar y categorizar aquellas prácticas desarrolladas por el maestro en el aula en la Institución Educativa José María Herrán, estableciendo el propósito de incentivar procesos de reflexión y análisis de dichas prácticas, en el sentido de construir nuevas comprensiones de esas realidades en las cuales se interactúa con los estudiantes.

Como se aprecia, el contexto de la investigación está enmarcada en el aula, de ahí, la pertinencia de investigar la misma práctica pedagógica del maestro, en donde se da por hecho que se parte desde un saber pedagógico puesto en escena, a la vez que constituye factor de investigación.

Ahora, la problematización de la investigación proviene de las dificultades en la convivencia de la institución, que se reviste de comportamientos que van desde el insulto hasta la agresión física en lugares vulnerables como el aula misma, los corredores, el baño y en general los patios, donde se manifiestan aspectos como la intolerancia, el irrespeto por el otro, juegos pesados y amenazantes y por supuesto, acciones que involucran agresividad aprobada entre pares. De igual forma, se evidencian los distintos comportamientos asumidos por los maestros frente a estas situaciones.

Desde luego, las prácticas de los maestros muestran a partir de sus acciones, unas características que se circunscriben en el ejercicio de la convivencia; esto es, que se manifiestan situaciones comunicativas que se establecen en el aula, en medio de medidas definidas también por la norma, como parte intrínseca del desarrollo de la misma.

Ciertamente, esta investigación se justifica desde el actuar del maestro, como el artífice para operar el cambio dentro de sus propias prácticas, las que en la actualidad, exigen nuevas configuraciones desde el contexto social, en las cuales se inscriben; es decir, la educación debe atender los requerimientos sociales y como tal responder por la formación de estudiantes competentes para afrontar la realidad de hoy. En tal sentido, la

práctica del maestro se convierte en la mayor contribución para formar ciudadanos, no sin reevaluar modelos, cambiar posturas tradicionales y crear ambientes innovadores, en donde las personas estén en capacidad de compartir con lo colectivo desde la autonomía para el beneficio social.

Adviértase entonces, que se necesitan prácticas pedagógicas que apunten al bienestar social; de ahí la importancia de formar en medio de la cultura y la incertidumbre de hoy, sosteniendo que la educación es el motor del cambio social para lograr el desarrollo del ser humano. Bajo esta circunstancia, es sugerirle al maestro que estudie sus propias prácticas, que las afronte, que haga los ajustes necesarios y sobre todo que las mejore en su contexto y claro está, que el facilitar elementos para la convivencia escolar es el mejor comienzo y el ensayo real delimitado que por extensión se acomodará a la vida ciudadana.

Al respecto conviene decir, que este trabajo investigativo tiene como soporte teórico las posturas de algunos autores que, desde producciones académicas, permiten ilustrar el tema de las prácticas pedagógicas de los maestros, junto con otras incidencias como son la pedagogía, la formación, la convivencia, las normas y la comunicación. Cabe entonces reconocer autores como Rafael Campo Vásquez, Mario Díaz Villa, Mariluz Restrepo J, Rómulo Gallego Badillo, Rudolf Stammle, Víctor Miguel Niño Rojas, Paul Michel Foucault y Hans Georg Gadamer, entre otros.

Como se ve, la dirección del trabajo no está enmarcada directamente desde una teoría en especial, sino por el contrario, el término práctica pedagógica es fortalecido por diversos enfoques y no en vano, en esta investigación se logra un acercamiento a dicho concepto, para responder a una necesidad desde un conocimiento teórico-práctico y pedagógico.

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Descripción de la situación y delimitación:

La existencia de la escuela está entendida como un espacio social y cultural que se da en una realidad institucionalizada. Ahí tiene lugar la cotidianidad escolar, la que a su vez es permeada por acontecimientos e interacciones entre las personas que allí conviven. En medio de saberes, intereses y deseos se establecen las relaciones entre los maestros y los estudiantes, en función de factores como la enseñanza, el aprendizaje y la formación, entre otros. Por consiguiente, la escuela se reviste a su vez de particularidades que son dadas por el contexto, lo que significa, que para cada escuela existen circunstancias que la moldean y que tienen una dinámica interna donde juega un papel relevante la práctica pedagógica, admitiendo que, en ese ámbito escolar es primordial la convivencia.

Es necesario entonces dentro de este contexto, observar la forma como los maestros, a través de su quehacer, operan de manera consciente o no, para permitir que se dé un proceso de formación en convivencia. Allí el maestro hace una lectura de la realidad en el aula, que constituye una premisa para su acción en ella. Visto de esta forma, es el llamado a crear un ambiente favorable. En tal sentido y validando lo anterior, se encuentra que:

Las prácticas pedagógicas implican conducir el aprendizaje de los estudiantes [en donde] se proponen conocimientos que se consideran importantes para quienes aprenden, probablemente basados en diversas concepciones, por tanto, es necesario considerar (...) las concepciones que subyacen a dichas prácticas; [puesto que] este ejercicio analítico permite una resignificación del quehacer pedagógico y mejorar las propuestas educativas (Agudelo Carvajal, Caro y De Castro Daza, s.f.).

Pensar en las prácticas pedagógicas del maestro en el aula, indiscutiblemente lleva a los escenarios de socialización en donde tiene lugar unas acciones formativas que se viven y se aprenden para la vida en comunidad; por consiguiente, ha de tomarse la Institución Educativa José María Herrán del municipio de Ciudad Bolívar Antioquia, como el espacio seleccionado para adelantar la presente investigación.

Precisando, que en este Municipio no opera el Comité Municipal de Convivencia, de acuerdo con los términos de la Ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 del mismo año. En tal sentido, no existe de manera clara una ruta de atención integral ante algunos acontecimientos de violencia que se manifiestan en el municipio. Sin embargo, es de aclarar que, por parte de la Policía de Infancia y Adolescencia, se llevan a cabo campañas de prevención y atención a la violencia en las escuelas y colegios, no teniendo referentes de otros entes en el municipio.

Es así como, en la institución José María Herrán se manifiesta la necesidad de lograr una mejor participación e interacción de maestros frente a los temas de

convivencia escolar desde el aula, pues desde allí él toma decisiones de tipo pedagógico, frente a situaciones conflictivas de los estudiantes, en donde surgen diferencias y en su lugar se aprecian actitudes como la intolerancia, las burlas, los apodos, gestos y posiciones corporales desafiantes, insultos, manoteos y charlas donde mutuamente se ridiculizan.

Ante estas manifestaciones, es innegable que se presentan alteraciones de convivencia en las aulas de clase, que son intervenidas por los maestros desde acciones que suelen ser respaldadas con la norma institucional, de acuerdo con los niveles o las tipologías que establece la Ley 1620 de 2013, bajo el nombre de rutas de atención. Al respecto se puede tener en cuenta que existen en el aula prácticas de los maestros que pueden generar o no, condiciones favorables para la convivencia entre los estudiantes.

Como se ve, es relevante indagar acerca de la categorización de las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia escolar en la Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar, Antioquia, en donde el maestro muestra conocimientos, estrategias, métodos, actitudes y reflexiones que pueden fomentar de manera permanente unas acciones que llegan a constituirse como intenciones formativas que favorecen a los estudiantes como sujetos que posibilitan el convivir con los demás.

Al respecto conviene decir que la investigación reclama de antemano, reconocer en las prácticas pedagógicas, una interrelación que se da entre el actuar del maestro

desde su saber pedagógico, frente a unos estudiantes que necesitan de una educación integral como personas aptas para estar en sociedad, o sea, que la formación es asumida como un proceso educativo que aparte de otorgar saberes específicos o disciplinarios, confiere elementos que contribuyen a fortalecer las relaciones interpersonales.

Con los criterios hasta ahora planteados, se pretende utilizar los hallazgos de la investigación, para contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar y por ende de la calidad de la educación que:

(...) es uno de los principios básicos de nuestro sistema educativo, está dirigida a asegurar las condiciones adecuadas para una educación integral, pertinente, abierta, flexible y permanente (Ley General de Educación, 2003), la calidad de la educación requiere por tanto de una serie de factores que posibiliten la consecución de los objetivos propuestos en la ley: formación integral del educando, desarrollo de capacidades, actitudes y valores, y desarrollo de aprendizajes en los campos del saber, la cultura y el arte. Dentro de estos factores las relaciones humanas armoniosas constituyen un pilar importante para la calidad educativa (Benites Morales, 2011).

Por este motivo, la formación se puede asumir como una acción que se da en las personas, que se reviste y se identifica como una constante construcción de ellas mismas. En otras palabras, la formación conduce a la toma de conciencia del “uno” frente al “otro”, en donde ambos se muestran dispuestos a encontrar nuevas formas de ser, de hablar y de actuar frente al proceso convivencial que los abarca a todos.

En suma, esta investigación marcará las pautas para establecer la necesidad de reflexionar sobre el cómo se interactúa y bajo qué circunstancias se da esa acción. Se trata entonces de conocer, interpretar, redescubrir y describir los procesos pedagógicos que los maestros muestran en el aula, teniendo en cuenta las exigencias que se dan, claro está, en el contexto.

2. JUSTIFICACIÓN

El Ministerio de Educación Nacional viene implementando medidas dirigidas a atender diversas necesidades educativas, entre ellas el desarrollo para la convivencia, de manera tal, que ha motivado a las instituciones educativas a que “(...) desarrollen procesos pedagógicos que permitan fortalecer la convivencia. (...)” (Ministerio de Educación Nacional, 2014). Por esta razón se hace necesario entonces concentrar la atención en las prácticas pedagógicas de los maestros en el aula como una contribución a la convivencia escolar. Al respecto, conviene decir que pensar la práctica pedagógica como una contribución a la convivencia escolar, da pie a encontrar factores que surgen del aula escolar, en donde se da un proceso formativo que orienta a todos aquellos que interactúan. No obstante, la práctica pedagógica se debe tomar

desde una racionalidad comunicativa, cualitativa y hermenéutica que pone las condiciones para su comprensión como interacción social compleja, como red de relaciones, intencionalidades, lenguajes, gramáticas, fines y estrategias de formación que van más allá de la transmisión de contenidos o la formulación de objetivos observables y se inscribe más bien en una red de preguntas por el tipo de hombre a formar, el tipo de sociedad a buscar, los valores a practicar como ética de la alteridad, las virtudes a practicar para vivir en sociedad, asumiendo la pedagogía como el saber propio del maestro (Arias Gómez y López Díaz, 2015, p. 5).

De ahí que, se asume la práctica pedagógica desde la experiencia del mismo maestro, con aspectos sociales y culturales y por supuesto teniendo en cuenta su plan curricular y el enfoque pedagógico. Ahora bien, éstas se manifiestan en la forma de actuar de cada maestro, en lo que tiene que ver con las estrategias didácticas que utilizan y la manera de evaluar. Es por ello que la práctica pedagógica también otorga un componente estético, ya que su razón es la de formar un ser integral que desde el comienzo se muestra inconcluso y que poco a poco se va humanizando en sociedad (Arias Gómez y López Díaz, 2015, p. 5).

En efecto, para incidir en dicha convivencia se cuenta con el saber pedagógico de los maestros, ya que estos deben actuar en su contexto social y, por ende, se espera que lo hagan en unas condiciones que les permita afrontar las influencias negativas del medio, que se tratan de imponer en la convivencia. Todo esto implica que se haga una reflexión de forma directa de la convivencia que se da en las instituciones educativas, entendida ésta como:

El proceso cotidiano de interrelación que se genera entre los diferentes miembros de una comunidad escolar. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva permanente y responsable del conjunto de los actores de la comunidad educativa. Las distintas dimensiones de la vida cotidiana que tienen lugar en una institución escolar dan cuerpo a aquello que llamamos convivencia escolar (Ministerio de Educación de Chile, s.f.).

Por este motivo, en la Institución José María Herrán se ha iniciado un proceso de mejoramiento en todas las áreas de gestión, lo que conlleva a establecer una serie de procedimientos a mediano y largo plazo, con la necesidad de lograr una mejor convivencia escolar. En tal sentido en el año 2012 se realizó en la institución una encuesta para determinar a manera de diagnóstico el estado de la convivencia escolar. Esta encuesta se aplicó en todos los grados de la institución con una muestra del 27% por cada grupo; allí se les preguntaba por los comportamientos asumidos por ellos al momento de interactuar con otros y sobre la percepción que poseen sobre el tratamiento que en la institución se da al momento de afrontar dificultades que se presentan en la convivencia escolar.

Después de sistematizar la encuesta, esta mostró a manera de indicador que la convivencia en la institución presentaba problemas que requieren intervenciones efectivas y actividades que involucren a toda la comunidad escolar para adelantar acciones tendientes a la prevención y el manejo de los conflictos; pero además, la encuesta reveló el papel tan importante que cumplen los maestros en el aula, pues allí se mostró la gran influencia de estos en las clases con aspectos positivos y negativos al momento de interactuar; de tal manera, que permitió tener una idea acerca de la necesidad de observar las prácticas pedagógicas que se dan en el aula y la forma como estas inciden en la formación de los estudiantes para la convivencia escolar.

A partir de estas circunstancias, la práctica pedagógica se convierten pues en objeto de estudio desde una investigación que se dé al interior de ellas y por los mismos

maestros, como los principales actores que contribuyen a un conocimiento desde la realidad de las aulas, determinando las formas de lograr una mayor cualificación de estas y que sean adaptadas a estos tiempos cambiantes, donde la sociedad se configura con escenarios muy complejos; lo que requiere entonces una formación en constante construcción desde el desarrollo de habilidades y capacidades que se espera se proyecten del uno sobre el otro, y en este sentido, se privilegia el saber convivir.

En consecuencia, el papel que cumple el maestro es fundamental en el proceso formativo de los estudiantes, que en última instancia son los que dan muestra de esto, porque:

El resultado de la formación (...) surge del proceso interior en constante progresión entre formación, conformación y transformación (...), [en este sentido] la formación no conoce objetivos que le sean exteriores. En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda (Ocampo y Restrepo, 1999, p. 9).

Por otra parte, por lo general la práctica pedagógica del maestro es interpretada como una simple acción disciplinar, que da cuenta de determinados contenidos que deben ser aprendidos. En consecuencia, es oportuno mirar la práctica pedagógica desde otra perspectiva, lo que significa, que será abordada desde un saber en donde se

manifiesta una habilidad social y un saber pedagógico que las rodea y que de manera compartida se espera que contribuyan con acciones formativas en pro de la convivencia escolar.

De esta razón, se desprende que el accionar del maestro debe ser reflexionado desde la base de una interacción comunicativa que se da en el aula, lo que explica, por qué la importancia del saber pedagógico en el aula y la manera como este se comunica a los demás. En este orden de ideas, esto da cuenta que las palabras del maestro no se quedan ancladas en cuatro paredes. Ese accionar del maestro, dada la actualidad, contribuye a la calidad de vida de las personas; y es allí donde se observa el con-vivir con los demás.

Con todo lo anterior, la vida escolar se convierte en el lugar desde el cual se debe lograr evidenciar la interacción social y de esta manera en los procesos se involucren acciones y decisiones de tipo comunitario. Cuando esto ocurre, entonces, se habrá de presenciar un fin educativo que se enmarca en una verdadera formación ciudadana y que hoy constituye una imperiosa necesidad en el marco de nuestras comunidades. En otras palabras, el descubrir una práctica formativa es reconocerla y reproducirla hacia la comunidad, en donde estas otorgan elementos que impacten en su convivencia.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Categorizar las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia escolar.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia escolar.
- Identificar aquellas acciones del maestro en el aula, que proporcionan elementos formativos para generar condiciones de convivencia.

4. MARCO CONTEXTUAL

El municipio de Ciudad Bolívar se encuentra localizado entre las vertientes de la Cordillera central y occidental del suroeste antioqueño con una extensión de 282 kilómetros cuadrados, con 26° grados de temperatura y con una altitud de la cabecera municipal a 1200 metros sobre el nivel del mar. Actualmente cuenta con una población de 34.000 habitantes aproximadamente, su economía gira en torno al monocultivo del café, el comercio, el turismo, cultivos de plátano, y en una menor escala la ganadería.

Ciudad Bolívar limita por el Norte, con el municipio de Salgar; por el Este, con el municipio de Pueblo Rico; al Sur, con los municipios de Betania e Hispania; y por el Oeste, con el departamento del Chocó.

Es importante señalar que la vía terrestre llamada la Troncal del Café, es el eje estructurante que articula los municipios de Andes, Betania, Tarso, Jardín, Hispania, Jericó y Pueblo Rico, con el área metropolitana del Valle de Aburrá. Es de destacar que la cabecera municipal de Ciudad Bolívar Antioquia es un paso obligatorio para ingresar al departamento del Chocó.

En lo cultural, el casco urbano conserva muchos testimonios de la arquitectura del tiempo de la colonización antioqueña, en el sentido de que son edificaciones de tapia pisada, con tejas de barro y calados en madera. Sin embargo, en los últimos diez años la

arquitectura urbana se viene modificando con nuevas construcciones de casas y edificios modernos, ocasionando un contraste en su diseño.

Como patrimonio cultural se referencian el templo de la Inmaculada Concepción, la casa de la cultura Ernesto María González y algunas viviendas grandes de primer y segundo piso con características coloniales. De otro lado, es importante señalar que el municipio durante los meses de noviembre y diciembre realiza las fiestas del arriero y las fiestas de la Inmaculada Concepción

El municipio cuenta además con 33 veredas y 3 corregimientos, como son: San Bernardo de los Farallones, Alfonso López y la Linda. El municipio fue fundado en 1850 y desde allí se ha hecho acreedor a varios nombres como: Quebradona, San Juan, Bolívar y Ciudad Bolívar.

Actualmente en el área urbana del municipio están ubicadas tres instituciones de carácter oficial que son, Institución Educativa San José del Citará, Institución Educativa María Auxiliadora y la Institución educativa José María Herrán; señalando además, que existe una institución de carácter privado que es el Colegio Cooperativo Alejandrino Restrepo. En lo rural se cuenta con 34 instituciones educativas que atienden en Educación Primaria, Básica Secundaria y algunas cumplen el ciclo de la Educación Media Académica.

En cuanto a la Institución Educativa “José María Herrán”, esta es una entidad territorial del departamento de Antioquia, que está ubicada en el municipio de Ciudad Bolívar en la zona urbana, con dos bloques: el primero ubicado en el sector del barrio La Cabaña (calle 50 No 68-20); el segundo se encuentra en el barrio Alférez (carrera 72 N° 50-23). Institución que ofrece programas de: Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria, Media Académica con carácter mixto.

El establecimiento atiende a una población de 1087 (Sistema Integrado de Matricula (SIMAT, 2015) alumnos para el año 2015, con edades que fluctúan entre los cinco y los diecinueve años de edad, identificándose que provienen en un 90% de barrios y urbanizaciones aledañas a la institución y un 10% a estudiantes de la zona rural, específicamente, a nueve barrios (La Cabaña, El Olimpo, El Porvenir, Francisco Cesar, Pio XII, Chapineros, La Ermita, El Alférez y La Colina) y otros provienen de veredas como: La Linda, El Cabrero, El Bolívar Arriba y La Mansa. (Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia.2012)

Para atender a dicha población, la institución cuenta con una planta de cuarenta y siete maestros, de los cuales cinco, emplean la metodología escuela nueva, dos asignadas a la educación en el grado preescolar, dieciocho ubicados en la básica primaria y quince en los grados de secundaria y en servicio exclusivo de la media tres maestros. Además de un maestro orientador, un maestro de aula de apoyo y tres administrativos.

Dentro de este marco ha de considerarse que la información del SIMAT, SINAI y encuestas realizadas por la institución en el año 2014, les permite presentar las siguientes cifras: el 8.57% de los Maestros tienen entre uno y cinco años de experiencia, el 8.57% de los maestros entre seis y diez años de experiencia y el 82.8% con más de 11 años al servicio de la educación; de los cuales el 90% de los maestros son licenciados y especialistas en diferentes áreas del saber (Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia.2012).

Otro aspecto a considerar, es que desde el año 2014 a la Institución le fueron anexadas bajo criterios administrativos cinco centros educativos rurales (Secretaría de Educación del municipio de Ciudad Bolívar Antioquia, 2014), como son: El C.E.R. Paulina Puerta Código DANE (205101000029), ubicado en el sector de la Linda N° 3; el C.E.R. Santa Cecilia Código DANE (205101000193), ubicado en el sector de la Linda N° 2; el C.E.R. Las Mercedes Código DANE (205101000100), ubicado en la vereda del Bolívar Arriba; el C.E.R. Gabriela González Código DANE (205101000118), ubicado en la vereda El Cabrero y el C.E.R. San Nicolás Código DANE (205101000134), ubicado en la vereda Bolívar Arriba en el sector de los Medios. Aquí, bien vale la pena considerar, que el “Centro Educativo Rural la Linda” ofrece los grados de preescolar hasta 9° grado de la básica secundaria y que en los centros restantes se ofrece sólo los grados de primaria; su personal de docentes consiste de uno a seis maestros, según su población estudiantil y su planta física.

Agregado a lo anterior, se encontró que a noviembre del 2015 había 40 estudiantes con necesidades educativas especiales diagnosticadas, que equivalen a un 3,7% de la población total; se encontró que 59 estudiantes eran desplazados, siendo esto un 5,4 %; que 500 estudiantes pertenecían al estrato uno (1), 496 estudiantes al estrato dos (2), y 53 estudiantes al estrato tres (3); de esto se infiere que el 90,5 % de los estudiantes corresponden a los estratos uno y dos. También se revela, que reprobaron el grado en el año 2015 un total de 195 estudiantes, obedeciendo esto a un 19,7 % y desertaron en este mismo año 85 estudiantes, que equivale a un 8,6% de la población estudiantil (Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia.2012).

Añádase a estos resultados correspondientes al mismo año, que el 59,9% de los estudiantes pertenecían a familias nucleares, el 29,2% vivían en hogares monoparentales con figura materna, el 2,4% en hogares monoparentales con figura paterna, el 5,3% con los abuelos, el 1,2% con otras personas, y el 0.22% con otros familiares (Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia.2012). Sumado a esto, ha de considerarse que se encontró, que 663 de los acudientes de los estudiantes eran abuelos, tíos, o vecinos, que cuidan de los estudiantes en especial cuando es temporada de recolección de la cosecha de café que va desde agosto hasta noviembre.

Ante esto hay que reconocer que la institución dado su contexto y sus características, cuenta con estudiantes muy vulnerables frente a posibles problemas sociales que se puedan presentar en la comunidad.

Otros datos suministrados en el 2012, dan cuenta de la percepción que tenían maestros y estudiantes sobre la convivencia escolar en la institución; en tal sentido al preguntarles a los maestros, ¿en esta institución la convivencia es un problema? Se encontró que un 3% consideran que nunca, un 7% que siempre es un problema, un 45% que a menudo, y un 45% responde que algunas veces.

En este orden de ideas se les pregunto también a los maestros, ¿Los problemas de conducta en su aula como los afronta?, el resultado arroja, que el 68% acuden a coordinación, un 25% recurren a la rectoría, y 7% los resuelven en clase.

En relación con la sanción se les pregunta a los maestros, ¿Con respecto a las medidas pedagógicas aplicadas a los estudiantes que alteran la convivencia, ustedes piensan que son?, un 44% responde que regulares, un 37% consideran que son buenas, y otro 19% dicen que son normales. Al mismo tiempo se les pregunta ¿en general los alumnos del colegio respetan la norma?, a ello responden un 54% que consideran que algunas veces, y otro 46% que a menudo.

De otro lado, se les pregunta a 252 de los 932 estudiantes sobre la convivencia en la institución. Ante la pregunta ¿has insultado a algún compañero? A esto responde un 39% que nunca, el 51% que alguna vez, un 5% que siempre y un 5% respondió que a menudo; con la pregunta ¿has pegado o empujado a un compañero? a lo que responde un 42% que nunca, 6% que a menudo, un 48% que siempre y un 4% que alguna vez. De las respuestas que dan los estudiantes se puede inferir que hay un cierto reconocimiento

por parte de ellos de que la convivencia suele ser afectada, lo que implica, que hay ausencia tal vez de mecanismos que al ser implementados ayuden a mejorarla.

5. MARCO REFERENCIAL

5.1. Antecedentes

Con el título de “Prácticas Pedagógicas para una Convivencia Intraescolar Democrática”, tesis de maestría, por Robinson G. Cabrera Gómez, de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, 2009, se hace un análisis de las prácticas pedagógicas y su relación con la convivencia. En este trabajo, los actores escolares, expresan desde las relaciones democráticas, un acercamiento de conocimiento por el otro y de igual forma, muestran las características de la convivencia institucional; aquí, se identifican las percepciones que tienen los estudiantes con respecto a dicha convivencia y la práctica ejercida por los maestros, además, se hace una crítica al poder que ejerce el maestro en el aula y se tiene en cuenta las concepciones de los maestros sobre la convivencia institucional.

De esta tesis se tiene en cuenta que alrededor de las prácticas pedagógicas según Cabrera Gómez (2009), “la escuela vive en permanente manifestación del conflicto inter-generacional y en una riqueza de formas de resistencia al orden instituido, indicios de la necesidad de transformación de las estructuras intraescolares y sociales” (p. 101). Lo que significa una inclinación hacia la redistribución del poder escolar, producto de una resistencia estudiantil, de ahí, la necesidad de asumir prácticas, en términos del autor contra-hegemónicas, esto implica asumir un principio de autoridad a partir de la ética.

Lo anterior, señala en la escuela la necesidad de implementar unas acciones más unitarias, ya que en el marco de la convivencia se da cuenta, de que “la escuela mantiene el autoritarismo como justificativo del ordenamiento institucional, en consecuencia, la educación sigue siendo una relación de fuerza, cuando en realidad no necesitaría serlo” (Cabrera Gómez, 2009, p. 114). Con respecto a esto último, habría de considerarse otras salidas que hacen factible la construcción de hábitos de respeto y responsabilidad, a partir de las estrategias desde la práctica pedagógica.

La tesis denominada, “Sistematización de Buenas Prácticas de Convivencia Escolar y Apropiación Contextualizada en los Colegios de Excelencia Orlando Higuera Rojas, Gustavo Rojas Pinillas y José Celestino Mutis”, elaborada por Beatriz Elena Arias Aristizábal, Martha Patricia Forero Camargo y otros. Este trabajo fue presentado para optar el título de Maestría en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, en el año 2009. Allí se encuentra que gracias a la valoración de buenas prácticas es muy oportuno identificar los aprendizajes dirigidos a la convivencia escolar.

Esta tesis asume que la convivencia escolar marca un derrotero de la normatividad, que es vista desde los derechos humanos, dada la importancia que tienen la comprensión de que una institución no sólo procura el desarrollo cognitivo, sino que existe una influencia en la formación integral de las personas, puesto que se “resalta la convivencia en tales espacios,[por tanto] no debe ser asumida como un elemento de imposición autoritaria por personas, estamentos o el establecimiento, sino que, por el

contrario; ella debe obedecer a procesos abiertos y democráticos para el mejor entendimiento entre unos y otros” (Arias Aristizábal, et al, 2009).

Por ende, es posible que desde la convivencia se manifieste una estrategia, en cuanto a posibilidad de reflexión para lograr una relación de convivencia participativa; la cual considera aspectos relacionales y en términos de los exponentes de esta investigación, se asume que:

La cotidianidad en la escuela ha definido principios que orientan la convivencia escolar, como es el reconocimiento de las diferencias, la valoración de las diferentes formas de expresión de los estudiantes y docentes, la actitud permanente, cuidado con el otro, el buscar espacios de participación activa en la vida académica, política, cultural y social. (Arias Aristizábal, et al, 2009, p. 44).

La tesis identificada con el título de: “Pactos de Aula para el Desarrollo de Competencias Ciudadanas”, elaborado por Gloria Inés Rodríguez Osorio, para optar el título de Magíster en Educación, en la Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira, del año 2013. Este trabajo se realizó en el centro educativo San Antonio de Padua de Pereira, allí se enmarcan unas reflexiones de tipo conceptual y metodológico, que identifican un contexto desde el cual se direccionan las normas de convivencia, su relación con las aulas, y como se establecen unas prácticas formativas encaminadas a las competencias ciudadanas. Esta investigación enmarca una abstracción del maestro en comprensión de su rol. Desde:

(...) la teorización de la práctica en un escenario reflexivo que los convoca a proponerse nuevos retos para mejorar su práctica, pasando de un conocimiento cotidiano a un conocimiento epistemológico de la práctica; cargado de teoría, de intuiciones, emociones y formas de actuar en relación a la convivencia y específicamente en los procesos normativos (Rodríguez Osorio, 2013, p. 75-76).

De acuerdo con los procesos normativos, se rescata la pertinencia y necesidad de sanciones con carácter formativo, es decir, la educación en cuanto a formación es un ejercicio de socialización, interacciones que se dan en condiciones de diálogo y como consecuencia de esto se logra superar el aula, para contribuir al concepto de ciudadano.

En torno al maestro la investigación que lleva por título, “Conceptos de Dignificación del Maestro: lectura desde su hacer, en la escuela”, de Flor Ángela Arias Ruiz, Isabel Jiménez Becerra y otros, tesis para Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad De San Buenaventura de Bogotá, 2012. Esta tesis constituye un marco reflexivo que mira al maestro desde su ejercicio como un constructor o un protagonista de la enseñanza y que allí se le llama “artesano” (Arias Ruiz et al, 2012, p. 10).

En tal sentido, en esta tesis el maestro es un artífice de lo humano y como tal se considera hablar de la dignificación del maestro, que es mirar experiencias de sus saberes prácticos y académicos, que fundamentan su pensamiento crítico para rediseñarse como un maestro que se devela como un formador.

En cuanto a formación, bien vale destacar la tesis “las Prácticas Educativas para la Formación de los Estudiantes en Relación con la Apropriación de la Norma” en el colegio Benedictino de Santa María”, elaborado por Diego León Durango Oquendo, Trabajo para optar el título de Magíster en Educación con énfasis en Maestro: Pensamiento-Formación 2013, de la Universidad Pontificia Bolivariana; con estos resultados se muestra a un maestro con inconvenientes en su labor formativa desde su autoridad y en su postura personal.

De acuerdo a esto, el maestro se desenvuelve en un medio permeado por el pensamiento de la modernidad, lo que lo ubica en un lugar donde se pregunta por la moral y lo ético; estableciendo una crítica en las maneras de actuar de hoy en día. Pese a todo, esta investigación demostró que los estudiantes bajo el influjo del mundo de la tecnología, siguen reclamando a un maestro que desde la norma y la subjetividad los forme, para lograr un mayor grado de adaptabilidad social.

Es de aclarar y esto llama la atención, que en esta tesis referenciada se utiliza la categoría de “prácticas educativas de los maestros” y se tienen en cuenta de una manera muy directa las normas institucionales, lo que implica, que las normas en una institución sean interpretadas de diversas maneras, permitiendo a su vez ejercer una crítica a la filosofía misma de la institución.

En la tesis titulada “Emergencia del Manual de Convivencia y del Contrato Pedagógico y sus Efectos en las Prácticas de Convivencia de la escuela: el caso de dos

instituciones educativas de la ciudad de Medellín”, Elaborada en el año 2014 por Alejandro Maya Arango, y Anny Maritza Vasco Montoya, para optar el título de Magíster en Educación, de la Universidad Pontificia Bolivariana.

La tesis muestra como los estudiantes reconocen los dispositivos normativos de la institución con “cierto temor” (Maya Arango y Vasco Montoya, 2014, p. 246), que los dirige a comportarse bien y están convencidos que son necesarios, y por tanto, deben estar contenidos en un manual de convivencia escolar, ya que ellos no se creen capaces de autorregular su comportamiento; nótese aquí una vez más, una percepción de los estudiantes frente a la norma, incluso, dichas percepciones son compartidas en la mayoría de los casos por los mismos maestros.

5.2. Jurídico

Al revisar la Constitución Política de Colombia en su calidad de Estado social de derecho, algunas leyes y otros referentes, logran establecer que estas permiten garantizar bajo condiciones de dignidad humana y de justicia, escenarios jurídicos que promuevan la paz en sus ciudadanos, permitiendo de esta manera el ejercicio de la convivencia humana.

En tal sentido desde 1996:

(...) la UNESCO especificaba en el informe Delors que para este nuevo milenio la educación debía sustentarse sobre los pilares de aprender a conocer, aprender a hacer, aprender convivir y aprender a ser (Vivas de Chacon, 2010, p. 138), esto coincide con lo que se señala en el Art. 67 de la Constitución Política de Colombia, de acuerdo con principios, derechos y deberes que consagra, que “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Legis, 2015).

Habría que decir que la convivencia escolar no es sólo una expectativa teórica y jurídica porque se reconoce en ella una realidad sujeta a experiencias diarias (prácticas) y que igualmente responde a exigencias formales. Como se aprecia, estos referentes esperan ser acogidos por la escuela, en donde lo social toma importancia, al respecto, Touraine, (2012) afirma que “el espíritu y la organización de una sociedad se manifiesta con mayor claridad en sus reglas jurídicas y programas educativos” (p. 78), consecuente con esto el maestro desde la práctica pedagógica es el llamado a reconocer tales aspectos.

Igualmente, la Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, dispone, en el artículo 1, del título 1, que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción

integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2013a); por consiguiente, la formación integral es asumida como un proceso constante en el cual, las personas como integrantes de una cultura se construye como ciudadano, bajo el marco de un ser pluridimensional.

Vinculado a todo esto se tiene desde una dimensión pedagógica, el desarrollo de las competencias ciudadanas como una “propuesta pedagógica del MEN para que todas las personas podamos cumplir con nuestra corresponsabilidad en ejercer, defender y difundir los derechos humanos como fundamento de la convivencia pacífica, la participación democrática y la construcción a partir de la diversidad” (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2011, p. 15).

A lado de ello, la materialización de la convivencia escolar en el aula se refleja en el manejo de los conflictos, para lo cual dan cuenta los manuales de convivencia elaborado en las instituciones escolares, bajo los parámetros que fija la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013, que desde su Art. 1 en relación al objeto de esta ley nos dice que se contribuye,

a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 mediante la creación del sistema nacional de convivencia escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, que

promueva y fortalezca la formación ciudadana y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, y de los niveles educativos de preescolar, básica y media y prevenga y mitigue la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013b).

Con esta Ley se permite fortalecer la convivencia escolar y por ende abogar para que los estudiantes, sean receptores activos de una verdadera formación ciudadana, permitiendo a su vez utilizar mecanismos para manejar ciertos comportamientos, que van en contravía de la convivencia escolar en las diversas instituciones.

A este propósito, también se une la Ley 1732 del primero de septiembre de 2014, por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país, que en su art.1, señala que “con el fin de garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia, establézcase la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente” (Presidencia de la República de Colombia, 2014).

No obstante, esta norma constituye un llamado a la escuela, lo que implica que se haga una lectura y un análisis del conflicto armado en Colombia, que nos lleve a tomar conciencia de la necesidad que hay de pasar al postconflicto, en este sentido, la práctica pedagógica dentro de la Cátedra de la Paz, no es exclusividad del área de ciencias sociales, sino por el contrario es un compromiso que debe ser asumido por todos los maestros.

Se destaca finalmente la relevancia que tiene, el Decreto 1757 de 2015, por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015 y se reglamenta parcial y transitoriamente el Decreto Ley 1278 de 2002, en cuanto a evaluaciones de competencias desarrolladas entre los años 2010 y 2014, para maestros que no lograron el ascenso o la reubicación en el escalafón docente.

Dicho decreto, permite identificar con claridad un reconocimiento a la práctica pedagógica en cuanto a la labor profesional. Específicamente hace referencia el Artículo 2.4.1.4.5.3. De la sección 5, Para esclarecer el tema de las Características de la Evaluación, se indica que “(...) la evaluación prevista en la Sección es de diagnóstica formativa, por lo que valorará la práctica educativa, pedagógica, didáctica y de aula (...)”. (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

De acuerdo con todo lo anterior, se logra entender que la labor del maestro obedece a unas particularidades propias de su práctica, mediante la cual hay una correspondencia con lo humano y la realidad del aula, entendiendo que lo jurídico admite un compromiso ético en el ejercicio de su profesión.

5.3. Antecedente histórico de la práctica pedagógica

La práctica pedagógica como objeto de investigación se reviste de una historicidad, así, al momento de indagarla, hay que tener en cuenta la construcción conceptual, los objetos y las prácticas mismas.

El estudio de la práctica pedagógica en Colombia, nació cuando se toma la decisión de estudiar las escuelas normales, la forma cómo se crean estas escuelas, la manera cómo se forman los maestros, los manuales utilizados allí y por supuesto, la relación con corrientes pedagógicas adoptadas en el País.

A partir de los años 1978 (Zuluaga Garcés, 1999, p.1). se conforma un grupo de investigación que nace en el seno de la facultad de la Universidad de Antioquia, en el cual participan profesores y estudiantes, cuya cabeza visible es la maestra Olga Lucia Zuluaga Garcés, quien determina que aparte de las historiografías que se daban en su momento no dedicaban tiempo a la historia del saber pedagógico del maestro, es decir, no se contemplaba bajo ninguna perspectiva, su qué hacer como una acción que tiene un desarrollo histórico, en otras palabras la práctica pedagógica es poseedora de historicidad y como tal es digna de ser estudiada. Lo que implica analizar la manera de su formación como una disciplina, mirar el discurso de la pedagogía y también analizar la manera de cómo se practica un saber pedagógico.

Al respecto Zuluaga Garcés (1999), dice:

Entiendo por historicidad de la pedagogía el carácter positivo tanto de las fuentes como de la discursividad acerca de enseñanza. Discursividad que registra no sólo objetos de saber sino nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía (p. 12).

En este orden de ideas cobra valor la posición de la doctora Olga Lucía Zuluaga, en el sentido de que es necesario recuperar la historicidad de la pedagogía como disciplina en diversos escenarios culturales. Su aproximación es básicamente analizar ese saber pedagógico y su discurso como producto de un proceso formativo en una sociedad. Con estas posturas lo que se pretende es poseer y entender la práctica pedagógica como una acción del maestro, con un poder dado por el saber y unas características subjetivas en el que hacen que surjan momentos formativos a quienes interactúan con él.

En tal sentido la Práctica Pedagógica vista como una:

Noción metodológica que designa:

- Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.

- Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía.
- Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
- Las características sociales adquiridas por la práctica de las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.
- Las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga Garcés, 1999, p. 147).

En dichas nociones se establece que la condición del maestro, implica entablar una relación con el conocimiento que posee desde la práctica pedagógica, es decir, el maestro como un sujeto referido con el pensar, el hablar, el observar y el actuar, son factores que dan significado a su propia experiencia.

Ahora bien, si se reconoce que la práctica pedagógica tiene una historicidad, se dará por hecho que el maestro puede analizarse desde su praxis, que incluye, por supuesto, el empoderamiento conceptual de su saber pedagógico.

6. MARCO CONCEPTUAL

Adelantar procesos de pensamiento desde algunos componentes conceptuales, permiten sin lugar a dudas, una mayor apropiación de lo que implica las prácticas pedagógicas que adelantan los maestros en el aula, bajo un contexto de convivencia escolar, que son mediadas por las necesidades imperantes y aconteceres, donde se ejercitan los maestros y la forma como estos actúan frente ello.

Con base en lo anterior, se han tomado algunas conceptualizaciones necesarias, bajo la clasificación de categorías y subcategorías, lo que facilita a su vez hacer comparaciones y contrastes, de tal manera que se puedan establecer patrones y resultados emergentes relevantes.

6.1. Práctica pedagógica

Cuando se aborda una investigación en donde el maestro es el centro de ella, inmediatamente se exige poseer cierta claridad al respecto, dada la complejidad de los procesos en los cuales se mueven los maestros en medio de teorías que ayudan a su comprensión y actividades que desde allí son asumidas como un cúmulo más para ser mostradas a la hora de investigar.

No se pretende mostrar llanamente lo que se hace en el ámbito educativo y mucho menos dejar constancia de actividades instrumentalistas que a la larga obedecen a parámetros oficiales o de gobierno, que se convierten en adaptaciones obligatorias para mostrar cuando sea el caso, que si se cumple o que si existe y se da o no.

Se trata entonces de abordar una postura de oposición al tradicionalismo, es decir, no se hace referencia aquellas prácticas de los maestros de corte tradicional, en donde los conocimientos que se trasmiten a los estudiantes se muestran concluidos, la convivencia queda reducida al simple hecho de obedecer unas reglas definidas sin oportunidad de reflexión y comprensión y el estudiante no dispone de oportunidades para ejecutar la capacidad de análisis.

En esa medida se hace necesario pensar las acciones que ocurren en los espacios educativos como prácticas, siendo un concepto que bien merece ser clarificado, puesto que desde aquí, se abrirá el horizonte para establecer lo que son las prácticas pedagógicas, ya que constituye el pilar de esta investigación.

[La práctica es] cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (Barragan, 2015, p. 9), citando a MacIntyre (2009 p.233).

Pero la situación exige aún más, cuando se trata de establecer una conceptualización más objetiva y clara, dada la intención, lo que significa entonces, mirar epistemológicamente el concepto de práctica. Lo anterior es posible porque en torno a la “práctica” existen muchas concepciones que merece la pena clarificar para luego encausarnos hacia lo pedagógico y lo formativo de esas prácticas.

Ahora bien, la práctica es transformadora, pero ¿quién transforma? Pues un sujeto sobre un objeto, de tal forma que, tomándolo de esta manera, ella determina al sujeto y el objeto, en tal sentido “si la práctica determina tanto al sujeto como al objeto, no es sino porque será, a través de ella, como han de ponerse en juego y poder agruparse distintos elementos que han de constituir los diferentes campos del saber” (Aranda Brito, s.f).

Lo anterior permite asumir este concepto en la vida cotidiana de las personas, pues es allí en donde viven y se desempeñan, lo que significa que “en la cotidianidad se concreta la vida a través de prácticas individuales, singulares y particulares mediante las cuales el ser humano satisface sus necesidades” (Campo, 2000, p. 7).

En este sentido en las prácticas priman diversas formas de proceder, que le dan un significado a esas acciones allí manifiestas. Ahora bien, estas son tomadas como un conjunto de quehaceres que se dan entre el hombre y el entorno y son facilitadoras de la integración cultural, puesto que se establecen en las categorías de espacio y tiempo.

Al respecto conviene decir que, para contextualizar la práctica en el ámbito educativo y pedagógico, se debe tener en cuenta ciertas particularidades que posibilitan un mejor acercamiento para entenderla. Para esto se recurre a Rafael Campo (2000), quien afirma que:

La práctica no es cualquier hacer, es el ejercicio continuo y repetido, el trabajo cotidiano de lo humano que, si bien se ajunta a unas reglas no necesariamente reconocidas por quien las ejerce, es siempre posible de ser creativa e innovador (...) paradójicamente, la práctica se somete a las estructuras que ella misma crea y que por ello dan continuidad y regularidad a las acciones humanas (...). [siendo] necesario, distinguir entre la práctica referida al hacer cotidiano en su conjunto y “prácticas” en plural, referidas precisamente a las múltiples maneras del hacer de la cotidianidad en la que se configura el ser humano (p. 10).

En suma, para poder tener una comprensión de lo que es la práctica, es imperativo asumirla como un hecho cultural y ubicarla de esta forma frente a la educación como fenómeno histórico-social, estableciéndose así la necesidad de acercarnos a la práctica pedagógica.

Es claro entonces irse adentrando en conceptualizaciones progresivas para determinar paulatinamente el objetivo que persigue esta investigación. Antes de preguntarnos qué son las prácticas pedagógicas, es menester preguntar qué es la pedagogía y luego lo que es el saber pedagógico.

La pedagogía es tomada como la disciplina que tiene como propósito el estudio de la educación con la firme intención de darle estructura, para cumplir de esta manera sus fines desde unos parámetros deseados para una sociedad. La pedagogía es ubicada dentro de las ciencias sociales y las humanas, lo que la convierte en multidisciplinaria y se basa en procesos que se dan de tipo sistemático en el aprendizaje, el conocimiento, el desarrollo de habilidades y capacidades que hacen parte para la toma de decisiones, ya que ésta orienta las acciones educativas y la formación de las personas.

[Sin embargo], Acéptese de entrada, que la pedagogía no es el discurso sobre la educación, ni sobre la enseñanza, ni mucho menos sobre el aprendizaje, actividades éstas que la mayoría de las veces son descritas en el discurrir didáctico. La educación por su parte, es un objeto que se reclama en igualdad de condición, disciplinas como la sociología, la psicología, la economía, la política y la teología, entre otras. Educan los padres y la sociedad en general, sin que por tal motivo les venga el epíteto de pedagogos y pedagogía (Gallego Badillo, 1995, p. 19).

Cabe señalar que alrededor de la pedagogía, encontramos el saber pedagógico que instaura la reflexión sobre la misma práctica. Desde el mismo maestro se establece un campo del discurso, la enseñanza, el aprendizaje y la formación. Es el maestro quien desde su interiorización de teorías pedagógicas y el análisis de su práctica, pone en escena nuevos parámetros que responden al ¿Qué enseñar? ¿A quiénes enseñar? ¿Para qué enseñar? y ¿Cómo enseñar?

Frente a estas inquietudes, vale la pena aclarar que:

Mientras la teoría educativa es contexto, marco de referencia en el cual se inscriben maneras propias de enseñar y aprender, la pedagogía se refiere a las reflexiones sobre los caminos que las posibilitan, los cuales se realizan en las prácticas docentes siempre plurales y cambiantes en las cuales se realiza el hacer educativo (Campo, 2000, p. 21).

En otras palabras, el saber pedagógico es teoría y práctica en donde se fundamentan reflexiones y acciones que se alimentan constantemente desde la reconstrucción práctica. Allí el saber es la mezcla del conocer y la experiencia o praxis que dirige su mirada a los ámbitos personal, social y cultural.

Como se ve el saber pedagógico se fundamenta en la pedagogía, se nutre de otras disciplinas, construye conocimiento que reclama una reflexión permanente del maestro para efectuar acciones cambiantes en el ámbito escolar o en el aula. Al lado de todo esto, ya se tiene ilustración para adentrarse en las prácticas pedagógicas y así evitar confusiones de tipo conceptual y contextual.

El concepto de práctica pedagógica, requiere de un proceso de aproximación hacia ella. En tal sentido se puede iniciar con lo que dice Díaz Villa (2001), “(...) generalmente nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión y de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p. 184).

A este propósito, la práctica pedagógica otorga entonces significados importantes a la transmisión y al aprendizaje desde una base sólida como es la comunicación, lo que significa que existe un mensaje que circula en medio de un ambiente jerárquico que se da entre el maestro y el estudiante, bajo circunstancias sociales, es decir, el aula dentro de la educación como agente socializador.

Por consiguiente, se da relevancia a lo social desde lo humano vinculado al ser, donde la acción del maestro se espera que sea consciente y responsable bajo criterios de reflexión y transformación, pensando en lo que hace y configurando su propia práctica que va más allá de ofrecer conocimientos disciplinares, en relación con esto Barragán Giraldo, Gamboa Suárez y Urbina Cárdenas (2012), afirman que es

(...) en la práctica pedagógica donde se juega el maestro su razón de ser; eso es lo que debe dominar, pues le pertenece de suyo. Sin embargo, no siempre sobre ella se reflexiona; dejándose así de lado la posibilidad de pensar sistemáticamente, rigurosamente y críticamente sobre aquello que el maestro hace (p. 22).

Dado estos planteamientos, conviene decir que la práctica pedagógica es esa actividad diaria que se desarrolla en las aulas y/u otros espacios que en su mayoría son orientados por un currículo y que posee el propósito de la formación de los estudiantes. En este orden, se puede expresar que en éstas, las acciones de los maestros son muy variadas, permitiendo en lo posible reflexiones cotidianas que apuntan luego a examinar procesos sociales desde y para la comunidad.

En consecuencia, la práctica pedagógica se asume como esa acción que despliega el maestro en el aula, en donde se establece una relación con los estudiantes, bajo criterios de la convivencia, para luego construir escenarios sociales que dan muestra de un proceso formativo, o sea, que vale la pena decir que la actividad del maestro se caracteriza por tener un sentido práctico hacia los demás.

Bajo esta perspectiva se reclama la comprensión de la práctica pedagógica con las circunstancias actuales, la cual nos indica que existe una realidad familiar que se configura constantemente y una realidad escolar que reclama cumplir sus objetivos frente a las demandas sociales. De esta manera, una de las intenciones que en ella se persigue es la formación de los sujetos que interactúan en un contexto social y cultural, siendo muy relevante para esta investigación la forma como se caracterizan y se identifican en los maestros.

Ahora bien, existe entre los maestros diversas concepciones acerca de su práctica, lo que lleva a clarificar que cuando se aborda una práctica para establecer cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje, se está hablando de “práctica docente”; si lo que se quiere es mirar la manera amplia de un proceso educativo que involucre aspectos como los conocimientos, actitudes, valores, habilidades y procesos de educación integral, se hace referencia a una “práctica educativa”; pero cuando en la práctica de ese maestro se tiene en cuenta su saber pedagógico, su habilidad para comunicar y formar en

el aula, más precisamente, es la “práctica pedagógica”, aclarando que, si se enseña sin pedagogía, esto conlleva a otros resultados que están mediados por otros intereses.

Finalmente, la investigación se pregunta por las prácticas pedagógicas, porque cuando a la educación se le incluye el aspecto formativo, se puede pensar que toman un carácter pedagógico, es decir, se miran aquellas acciones del maestro que sobre los estudiantes contribuyen de una u otra manera, a la convivencia escolar; gracias a ese proceso de enseñabilidad que permite que lo que se aprende se pone en práctica para transformar conocimiento, en este caso, para contribuir a la formación de una persona

6.1.1. Formación

El concepto de formación está vinculado a una ‘acción de formar’ y “como proceso es hacer que algo se defina a partir de la integración de sus partes, para lograr un todo” (Campo y Restrepo, 1999, p. 8).

El referirse a la formación de una persona lleva inevitablemente a la concepción de lo humano, o sea, reconocerse como seres no terminados, con necesidad de formarse continuamente frente a la vida y el mundo. Es el encontrarse con actos que conllevan superaciones constantes, posturas que dejan entrever que aprendemos de la experiencia misma, que nuestras ideas de algo se van configurando para dar paso a otras.

Como seres humanos estamos en permanente construcción para ser personas, lo que significa que esta “acción humana siempre es con el otro, es actividad social. El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad” (Campo y Restrepo, 1999, p. 7). Con esto, entendida la formación de las personas como un proceso, cabe destacar que ella se desarrolla de unos con otros en un ambiente social y por supuesto cultural.

El concepto de formación aquí expuesto, tiene una contextualización educativa y pedagógica, pero para una mayor comprensión, se hace necesario abordarlo desde una perspectiva histórica, que permitirá después de hacer este recorrido ubicarse en el presente y por supuesto, entenderlo de una manera dinámica en medio de los sujetos interactuantes en el aula, por tanto, éste concepto se ha construido a través del tiempo, respondiendo a factores culturales que poco a poco lo han estructurado.

Es por ello que en la edad antigua la formación de las personas estaba asociada al cuerpo, en tanto ese cuerpo, llevaba o era habitado por el alma, que a su vez daba importancia co-relativa al desarrollo corporal de la persona, como era el caso de los espartanos que eran considerados aptos para la guerra, pero en cambio para los atenienses el alma se vinculaba más al ejercicio de lo intelectual, del pensar.

Ahora bien, dentro de un marco idealista, nos encontramos con las ideas de Sócrates y Platón¹, que nos conducen, según estos a la necesidad manifiesta de cultivar el alma para estar en el mundo y apropiarse de él a través del conocimiento; lo que

¹ Interpretación que se hace desde la lectura de los Diálogos de Platón (García, 1998).

significa que la formación de la persona se suscribe a pensar y actuar desde el alma como el aspecto más relevante que le otorga significado frente a los demás, pues de lo que se trata es de alimentarla.

De otro lado, para el caso de la edad media la formación dependía de una circunstancia teológica, es decir, se giraba en torno a lograr un vínculo de lo humano con lo divino. En tal sentido, estar preparado para asumir costumbres cristianas e ideales divinos, dependerá en gran medida de la solidez del interior de las personas para alejarse de lo más mundano y regocijarse con la idea divina del mundo y como tal vivir.

Posteriormente, con la llegada de la modernidad y con el renacimiento, el ser humano comienza a ser el centro de la vida, como sujeto que piensa, explica y comprende su existencia. En este orden, la formación del individuo se perfila como una actividad constante entre lo que se sabe y lo que no se sabe, es decir, se le abre al individuo el camino de la transformación como sujeto en sociedad, que se ve a sí mismo como un ser humano en búsqueda por el conocimiento y como ser reflexivo ante la posibilidad de estructurarse cada día más.

Como se ve, la “formación es un concepto genuinamente histórico y precisamente de este carácter histórico de la conversación es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu” (Gadamer, 1993, p. 15). Para Gadamer las ciencias del espíritu son las ciencias humanas cuyo objeto es el hombre y los grupos humanos en la cultura. Por tanto, “el hombre se caracteriza por la ruptura con lo

inmediato y natural que le es propia en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. Por este lado él no es por naturaleza lo que debe ser; por eso necesita de la formación” (Gadamer, 1993, p. 15).

Nótese entonces que en Gadamer la formación es un aspecto relevante que se caracteriza por su naturaleza humana, en la cual se pasa de una situación a otra mucho más elevada, pues allí se hace evidente que un sujeto al seguir dando esos pasos, adquiere habilidades y que poco a poco va adquiriendo, sentido que no desaparece, sino por el contrario, prevalecen y llega a constituirse como una conciencia. En otras palabras, la formación según Gadamer, conduce a pensarse como humano y ella surge como una necesidad al estar en un medio social.

Cabe señalar que, dentro del contexto de la investigación, cobra relevancia el hecho de entender la formación como un proceso que otorga un significado a partir de unas acciones que se dan en el aula, donde el que forma es el maestro con su saber, es decir con su práctica pedagógica. En concreto, ella constituye:

(...) el proceso mediante el cual una persona o grupo de personas configuran una perspectiva diferente de los contenidos, procedimientos y actitudes que ya conocían o habían adquirido previamente. Esta perspectiva les permite tomar decisiones fundamentadas en todo aquello que conocen o han podido elaborar (Moreno, 2002, p. 7).

De paso cabe subrayar, que cuando un individuo aprende es porque ha aplicado conocimientos previos, habilidades y ha tenido una actitud frente a determinadas situaciones para transformarlas en otras nuevas; de tal manera, que este individuo ha tenido un proceso de aprendizaje.

Bajo esta premisa, el aprendizaje hay que mirarlo como una sucesión constructiva en donde una persona hace su aporte desde los conocimientos y experiencias que ha adquirido a lo largo del tiempo y que sirve entonces, como la base para afrontar nuevos aprendizajes que luego seguirán estructurándose en él. Con este propósito, la formación no simplemente conlleva a recibir y retener información, sino que es imprescindible someter esa información al análisis para poder comprenderla y luego establecer aplicaciones y valoraciones que den muestra de que hubo apropiación.

En esta investigación el proceso formativo se observará en el aula de clase, en donde el maestro es tomado como una persona que la imparte sobre otros y contribuye con su práctica pedagógica a ella, en pro de sujetos activos para la convivencia escolar, con acciones que se definan durante su ejecución. Con todo y esto, se evidencia la interacción del maestro y los estudiantes. Aquí, se espera que él sea un facilitador de un proceso de aprendizaje, es decir, el maestro es contemplado más que un simple transmisor y reproductor de conocimientos.

En conformidad a lo anterior, el aula de clases remite al reconocimiento de las identidades de cada uno de los estudiantes, pero aceptando de antemano que ésta se

concibe como el espacio en donde todos aprenden y en donde el aprendizaje y la formación desde las prácticas del maestro hacia ellos se aprecia y se diseña como una experiencia colectiva, además, es vista como una posibilidad de hacer comunidad. Allí los estudiantes desde el accionar del maestro reciben influencia para modificar actitudes, que de hecho deben ser compartidas por todos como una prueba de que hubo aprendizaje; suponiendo claro está, que el maestro otorgue posiciones formativas desde su práctica pedagógica.

A esto se añade que el aula tiene ciertas características, leyes y normas que son derivadas del contexto institucional, pero que también lo son de cierta forma de especificidades que se dan en ella. Tanto el maestro como los estudiantes en el aula pertenecen a una situación social en la cual habita la diversidad como experiencia colectiva.

Es relevante entonces que se comprenda la educación como un direccionamiento hacia lo formativo, en donde el maestro se siente comprometido con la construcción del estudiante como sujeto interactuante y social, que reclama la presencia de otros que le aporten a la convivencia, de tal manera que la escuela desde el aula se convierta en el semillero de esa convivencia, contando con unos maestros que con su práctica contribuyan desde su quehacer cotidiano a la formación. En este orden, el maestro debe entender que:

Los (...) seres humanos no están completos sino que están en un estado de devenir, el educando como razón de ser de la educación tiene para el educador un doble sentido: es un nuevo ser humano y es un ser humano haciéndose (Campo y Restrepo, 1999, p. 11).

Para condensar todo lo anterior, es importante anotar que la formación es una responsabilidad compartida en sociedad y:

Que el papel de la educación es el de posibilitarla y propiciarla de manera intencionada y sistemática. Esta intención se concreta, se realiza a través de acciones específicas propias del maestro, las que configuran su práctica (...). En esta perspectiva, el maestro es la figura central que guía los procesos educativos, es el responsable de mostrar, propiciar y promover la formación integral (Campo y Restrepo, 1999, p. 19).

En última instancia y dado lo anterior, la investigación es hacia el maestro como un contribuyente desde el aula a la formación para la convivencia y bajo este paradigma se asume que:

El maestro-profesor-docente- cuando enseña, muestra y se muestra. Y en ese mostrar se aspira a desarrollar en los demás el deseo de aprender, de formar-se. Es con su testimonio como mejor puede contribuir a los procesos de formación integral de sus alumnos (Campo y Restrepo, Formación Integral, 1999, p. 19).

6.2. Convivencia escolar

Desde la práctica pedagógica, se asume la convivencia escolar como “fuente de aprendizaje para la vida y no sólo de logros académicos. Implica todas aquellas interacciones que surgen de los sujetos escolares, con otros sujetos y con los marcos regulativos institucionales, que permiten que los individuos puedan vivir y crecer juntos (...)” (Pérez, Arias y Basdresch, 2014, p. 17). Aquí, habría que decir, que la convivencia escolar es un objetivo fundamental de la educación, que no se circunscribe a lo escolar, sino que, por el contrario, supera los muros del aula y la escuela en general, para encontrarse con otros espacios que hacen parte de la cotidianidad humana, recubierta de una necesidad de convivir con el otro.

Así, la escuela se convierte en un generador de ambientes que, desde un cuadro común, posibilite las relaciones humanas con respeto y aceptación por la diferencia. Siendo necesario para esto, apropiarse y sembrar interés de compartir la vida. En razón a esto se encuentra

(...) la escuela como espacio de socialización que juega un papel decisivo para el fortalecimiento de la convivencia intercultural, ya que es allí donde se viven experiencias de contacto entre sujetos diferentes, de encuentros que permiten enriquecerse con la cultura de otras personas. La escuela es un microcosmos social donde es posible el respeto a la diversidad” (Arias Gómez y López Díaz, 2015, p. 69).

Con lo expuesto, se comprende que no se concibe un proceso educativo en aislamiento y, en consecuencia, se espera que las experiencias propias del ambiente escolar formen con relación a la realidad externa de la escuela; por tanto, la práctica pedagógica permite al maestro influir, con el fin de tratar y superar los factores importantes que no permiten una convivencia escolar que integre. En la misma línea, Camargo (2008) citando a Zubiri (1986), hace referencia, a que:

(...) El convivir tiene dos momentos fundamentales: la estructura misma de la convivencia, del con, y cómo cada uno hace, su vida en esa convivencia con los demás. A este con se le ha denominado como lo social, a partir de lo cual se ha definido al hombre como ser social (p. 133).

En consecuencia, pensar en una práctica pedagógica, que deje de lado el intervenir en situaciones de convivencia en el aula, sería un desacierto; puesto que la “regulación y atención a las expresiones de violencia, las formas explícitas de segregación, exclusión y marginalidad social que la acompañan no pueden estar ausentes de las prácticas del saber del profesor” (Zambrano Leal, 2015, p. 35).

Ahora bien, se reitera, que los propósitos educativos y correspondientes a la práctica pedagógica, no son ajenos a las exigencias del mundo actual; con lo cual, se pone en la escena las relaciones maestro-estudiante. En este sentido, le corresponde al “profesor un saber para reorientar críticamente tales comportamientos. Él debe

esforzarse para analizar, con ojo crítico, tales manifestaciones y en su lugar, impulsar una convivencia pacífica y tolerante entre sus alumnos” (Zambrano Leal, 2015, p. 35).

Ciertamente la convivencia escolar cuenta con un escenario en donde se articulan entre sí las funciones de los maestros y los estudiantes, en medio de situaciones interpersonales, siendo este lugar el aula, donde no todo es acuerdo entre las partes, sino también da lugar a la hostilidad, porque allí convergen ideas distintas, que son producto de la identidad social, cultural y personal de aquellos que allí participan, de donde se puede generar el conflicto, en relación a esto Barragán Giraldo, Gamboa Suárez y Urbina Cárdenas (2012).

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “la convivencia” porque en todo caso hay-inicial y definitivamente-perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar (...)” (p. 8).

No obstante, la responsabilidad de enfrentar los conflictos para favorecer la convivencia, implica asumir procedimientos desde la norma y la comunicación, donde el primero trata de restablecer situaciones de comportamiento, obedeciendo entonces a que la norma surge en un lugar en donde sus actores se muestran dispuestos aceptarla y otros

que se oponen a su aplicación; y el segundo, cimienta la convivencia desde la comunicación, dando lugar a situaciones participativas ligadas a procesos de socialización que son propias de las acciones del maestro en el aula.

Dichos conceptos (norma–comunicación) hacen presencia inevitablemente en la convivencia puesto que la norma regula situaciones de relaciones interpersonales y exige la participación de estos, es decir, se debe contar con un espacio concreto para que esta se dé en medio de la comunicación y de esta manera, todos los actores que intervienen en la convivencia se escuchen y realicen sus contribuciones a esta.

Por consiguiente, para lograr un mayor grado de análisis de la convivencia, en cuanto practica pedagógica formativa, se hace necesario abordar dos subcategorías (norma y comunicación), que darán herramientas para interpretar esas acciones vinculadas a la práctica pedagógica.

6.2.1. La norma

La convivencia escolar remite a la norma, ya sea como sustento formal con carácter jurídico o como concepto de acuerdos; con esto, resulta útil y para una mayor comprensión del impacto social en lo referente a la convivencia escolar en aula, mencionar dos formas diferenciadoras de la norma, la primera denominada relaciones convencionales y la segunda relaciones jurídicas, para esto se utilizarán las posturas conceptuales de Rodulf Stammerl.

En cuanto a las relaciones convencionales, hacen parte todas aquellas normas que concuerda con las reglas sociales de conducta, en este caso las de cortesía, los modales de trato a las personas, un lenguaje hablado respetuoso, los acuerdos entre estudiantes y por qué no los acuerdos maestro-estudiante (Stammler, 2013, p. 130). En tal caso, si bien resulta difícil una precisión exacta de estas reglas, se distinguen en cuanto son relaciones reguladas por las personas.

Lo anterior se explica porque “no existen relaciones no sujetas a ningún género de regulación” (Stammler, 2013, p. 131) ya que, sería inconcebible que la convivencia humana prescindiera de ellas. Esta característica da lugar al segundo aspecto diferenciador y es cuando ésta toma un carácter vinculante con el sistema jurídico, como por ejemplo el manual de convivencia de los establecimientos educativos; en este caso se denominaría relaciones jurídicas, la cual está “acogida entre los artículos técnicamente moldeados de una ley” (Stammler, 2013, p. 131).

Cabe entonces precisar, que la norma tiene la expectativa de que una persona se comporte de una determinada manera, indistintamente de las acciones del sujeto en principio. Así, que la intención es regular y ordenar las relaciones de los seres humanos con la vida en sociedad y su contexto, asumiendo el papel de garante en la convivencia. Ahora, para comprender la norma es importante entender que relación jurídica “(...) es una regla obligatoria, con obligación de sentido propio (...) quiere decir que no se trata simplemente, de una regla de conducta, cuyo cumplimiento produzca un rechazo social” (Hervada, 2005, p. 59).

De manera, que hay que distinguir entre pautas sociológicas de comportamiento, diferentes de la ley. Es decir, las personas acuerdan normas de comportamiento, donde se tiene la expectativa de ser obligatorias, pero no son leyes, en este caso se entenderían como relaciones convencionales.

Así, que las normas desde un sistema jurídico tienen:

Una obligación de justicia que pertenece al deber. Y no a lo que conviene hacer para evitar el rechazo social. La obligatoriedad de las leyes se basa en la justicia. Siendo todos miembros de la sociedad y estando obligados a hacer lo que nos corresponde para obtener el bien común, también estamos obligados a cumplir con lo que manda la ley, que es la regla de justicia de los ciudadanos ante la sociedad (Hervada, 2005, p. 62).

Por otra parte, resulta útil ampliar el concepto, remitiéndose a Michael Foucault (1973) que presenta en su obra “La verdad y las Formas Jurídicas”, que tiene como referente el siglo XIX, exponiendo que, se hace necesario identificar “normal o anormal” (p. 13).

De acuerdo con esto, la norma está sujeta a aquello que es contraria a ella, es decir, lo anormal y que como práctica conlleva a una relación de poder. De manera que la consecuencia del no cumplimiento trae la posibilidad del castigo, así resulta oportuno identificar en la norma el sometimiento a una consideración de lo que se espera es normal, de tal forma que:

(...) no se ordena en términos de presencia o ausencia, existencia o no-existencia, se organiza alrededor de la norma, establece qué es normal y qué no lo es, qué cosa es incorrecta y qué otra cosa es correcta, qué se debe o no hacer (Foucault, 1973, p. 43).

En la misma línea, se percibe la conceptualización de Charabati (2014).

Un mecanismo recurrente para establecer nuestra identidad es definirnos como “normales” y a los otros como raros; establecida la dicotomía, nuestra conducta es asumida como “aceptable”. Como queda claro si este término hace referencia a lo que es correcto o lo que es aceptado por la sociedad, asumimos que cumple ambas funciones. En principio, lo “normal” se atiene a norma, pero este concepto nos remite tanto a lo que es conforme a la regla como a la opción elegida por la mayoría, lo que plantea una paradoja: cuando la mayoría no se rige por la regla (p. 22).

En consideración a lo anterior, cabe distinguir que, para esta interpretación, se logra un acercamiento al concepto de norma, que tiene en cuenta al sujeto, en la expectativa de un deber ser, determinado por las mismas prácticas sociales en cuanto a relaciones convencionales o relaciones jurídicas. Con esto, se encuentra que la norma hoy puede ser determinada según sus fines como lo propone Soto Álvarez (2005).

Las normas jurídicas o de Derecho: que tienen como objeto la regulación de la conducta para con los demás, a fin de organizar la vida social, previniendo los conflictos y dan las bases para la solución.

Las normas morales: tienen por finalidad el orientar al hombre hacia el bien, hacia la pureza, invitándole a practicar el bien y a evitar el mal.

Las normas religiosas: regulan la conducta del hombre señalándole sus deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes.

Las normas del trato social: también llamadas convencionalismos sociales tienen por objeto hacer más llevadera la convivencia en sociedad, limar asperezas, evitar situaciones bochornosas, etc. Son de muy diversa índole, ya que se refieren a urbanidad, el decoro, a la cortesía, etc. (p. 25).

En cualquiera de los casos, la expectativa está en la convivencia escolar, es decir, las normas no se toman bajo la simple trasmisión para que sean asimiladas como hábitos, sino que son construidas como producto de la interacción humana, ahora bien, la práctica pedagógica incorpora características de la vida individual como la familia, los amigos, las creencias y de la profesión, entre otras, lo que contribuye a resignificar la norma con sentido formativo.

Por esta razón, el aula es vista como uno de los lugares donde se legitima la norma, pues allí se reconoce, se emplea y se hace control para su cumplimiento, con pretensión de organizar la convivencia, donde aparecen acciones cruzadas por necesidades comunicativas.

6.2.2 Comunicación

Cuando se habla de comunicación se hace referencia a las relaciones entre personas, las cuales comparten significados sobre algo, en un contexto, una cultura, con una percepción de la realidad y bajo la presencia de códigos comunes; que llevan a que se dé una comunicación con los demás, es decir, de uno hacia otros. En este orden de ideas vale la pena hacer una aproximación al concepto, el cual

(...) proviene de la voz latina *communicare* que significa intercambiar, compartir, poner en común. El prefijo (-com) es especialmente importante, ya que significa juntamente, en unión, en compañía de, con, juntos, mutuamente. La comunicación se relaciona, sin duda, con la interacción que observando su origen etimológico, se refiere al intercambio de hechos, actividades y movimientos. Si vemos con detenimiento el significado de la comunicación, apreciamos cómo ésta puede considerarse sinónima de lo que en el campo de la comunicación denominamos comunicación interpersonal (Rizo García, 2013, p. 66).

Como se observa, la comunicación implica que las relaciones que se dan entre las personas, responde a la alianza emisor- mensaje y receptor, cuando estas personas se comunican lo hacen con un objetivo en donde se espera una respuesta del otro desde su actitud, su conducta y las reflexiones. Ahora bien, puede surgir una dificultad cuando los puntos de vista son diferentes y cuando se asume las normas de diversas maneras, lo que lleva a amenazar los objetivos que se persigue en la comunicación.

Análogamente a esto:

Los procesos de comunicación interpersonal son, antes que nada situaciones de intercambio, situaciones en las cuales los sujetos que interactúan ocupan una posición de reciprocidad, es decir, pueden situarse el uno en el lugar del otro. La noción de intercambio va más allá de la mera transmisión de información (Fernández Chistlieb y Rizo García, 2009, p. 5).

De ahí que se actúa y se interactúa en el sentido de que sean unos los que interpreten las acciones de otros y dentro de esto, toma relevancia la comunicación verbal y la no verbal.

Para precisar, la comunicación verbal se considera sinónimo de la comunicación oral, de manera tal que “el concepto se refiere a usar las palabras a través del canal vocal- auditivo para transmitir todo tipo de mensajes hablados” (Rojas Tapia y Nava Guarneros, 2005, p. 143); este concepto tiene la propiedad de que se utiliza para diferenciarlo de la lengua escrita, en otras palabras, lo oral se opone a lo escrito. De ahí que se hace imperativo tener en cuenta algunos aspectos de la expresión oral que obedecen a la voz, como el volumen, que para efectos de esta investigación se considera pertinente y que es considerado como la intensidad que tiene la voz, al momento de escucharse; además se diría que:

Hay que buscar el volumen adecuado para hacerse escuchar fácilmente y sin esfuerzo.

Un volumen demasiado bajo provoca en el oyente un sobreesfuerzo de atención y el cansancio provocará que abandonen la escucha. Un volumen alto se puede percibir como agresivo y puede llegar a intimidar. En cambio, un volumen medio consigue fácilmente que los oyentes escuchen con placer (Sanz Pinyol, 2005, p. 70).

Visto de esta manera, se considera la variabilidad del volumen de la voz como una opción que resulta muy útil al momento de utilizar las palabras; tal es el caso, del maestro que tiene la intención de llegar con efectividad en el mensaje que dirige al estudiante en el aula.

Por otra parte, la comunicación no verbal se manifiesta y se interrelaciona con las personas sin necesidad de utilizar las palabras escritas u orales, de ahí que esta se constituye como la base en donde se construyen relaciones; es así, que cuando “(...) el ser humano se comunique de una manera no verbal emplea todo el cuerpo, hace movimientos, ademanes, gestos, señas e intervienen los cinco sentidos: vista, oído, tacto, olfato y gusto” (Rojas Tapia y Nava Guarneros, 2005, p. 113).

La comunicación no verbal se integra a la comunicación verbal para acentuarla, reforzarla, sustituir y regularla. Esto es entendido bajo la premisa de que los componentes verbales y no verbales dentro de la comunicación están íntimamente en constante relación, estos no se pueden concebir de manera aislada, sino que es tomado como un sistema.

Es importante subrayar que un maestro cuando se comunica, no se limita exclusivamente a dar sus contenidos en el aula, sino que allí propone también actividades, hace preguntas, da respuestas, realiza instrucciones y da importancia a la participación de los estudiantes, sumado esto da muestras de cortesía al hacer comentarios, saludar y despedirse de los estudiantes, acciones estas que directa o indirectamente impactan en la convivencia.

En relación a lo anterior, Gloria Sanz Pinyol (2005) propone dos objetivos de la comunicación del maestro en el aula, uno funcional y otro relacional:

[El primero] incluye la trasmisión de contenidos, ya sea de forma expositiva y argumentativa, y las instrucciones. El docente produce la mayoría de los mensajes de este conjunto, pero también los alumnos pueden asumir tareas que incluye la exposición de datos o la argumentación de ideas”. [Ahora el segundo], incluye todos los intercambios comunicativos que regulan las relaciones entre los participantes. Destacamos entre estos los saludos, las despedidas las fórmulas de cortesía o las disculpas por un posible error o mal entendido. Los mensajes que se centran en la relación son determinantes en la creación de un clima de cordialidad y cooperación que facilita el trabajo conjunto (p. 32).

Pese a que estas situaciones coinciden a la misma vez en el aula, los objetivos de los maestros no se pueden dar sin que exista una relación entre aquellos que participan, de tal manera que aquellas relaciones y la forma como se convive determina la práctica

del maestro. Así mismo, se abre la posibilidad de que la comunicación “sea bidireccional, es decir que permite el intercambio de los papeles de emisor y receptor entre los participantes (...)” (Sanz Pinyol, 2005, p. 33). También puede ser “unidireccional que no permite verificar si sea producido comunicación real” (Sanz Pinyol, 2005, p. 33) y como tal, es el maestro quien asume su papel de emisor, donde el estudiante tiene un papel pasivo, pues sólo escucha.

Como se puede apreciar la comunicación se identifica por estar ligada a las acciones de los seres humanos y hace parte de la vida cotidiana, en donde se dan vínculos entre semejantes, se comprende a los otros para un entendimiento mutuo; en el cual no solo son importantes los mensajes que se están comunicando, sino que es necesario también conocer a las personas que los emiten.

7. MARCO ÉTICO, POLÍTICO Y ESTÉTICO

Apuntar a que los docentes hagan una profunda reflexión sobre su práctica pedagógica, constituye, quizás, el mejor inicio para encarar la transformación social, que se debe iniciar desde la escuela, ya que uno de los objetivos de esta es desarrollar unas acciones de cambio, que estén reconocidas y apoyadas adecuadamente por políticas educativas, por planes estratégicos y por supuesto, de manera relevante, contar con maestros preparados para conducir procesos de formación en convivencia; lo que significa, que sin la optimización del desempeño eficaz del maestro no es posible que su accionar revierta efecto alguno sobre la comunidad.

Por tanto, la importancia de contar con maestros que se piensen y repiensen, para darle vigor a sus prácticas pedagógicas, implica que estos se conviertan en promotores de convivencia escolar, estableciendo así, un ejercicio que admite que los estudiantes aprendan a enfrentarse a realidades que exige nuevos parámetros de convivencia social a sus ciudadanos, por esta razón:

Los sistemas educativos deben generar hoy las condiciones básicas que aseguren tanto el desarrollo de las riquezas personales como las actividades solidarias y pluralistas. En este sentido, ha de existir el compromiso de los esfuerzos de la familia, la sociedad y el Estado, de manera que faciliten la realización de las dos obras vitales por excelencia: el proyecto personal de vida y el proyecto social y político (Ribet, 1998).

Ahora bien, la educación como hecho constituye un acto ético, político y estético puesto que su finalidad es la de formar personas desde la constitución de un proyecto social. Por este motivo la práctica del maestro, no puede reducirse a una simple y llana destreza ejercida en el aula, porque de ser así, el maestro queda reducido a un mero operario, y en tal sentido, sería un indicador de que la práctica misma carece de una postura reflexiva, que posibilita cimentar una identidad como maestro, de ahí, la necesidad de contar con personas éticas que lleven a cabo tareas innovadoras y estéticas que se adapten a las exigencias del contexto.

De estas circunstancias, nace el hecho de que el maestro se ocupe de que sus estudiantes incorporen una actitud tal, que les permita ser partícipes de la convivencia escolar, donde se mezclan factores humanos y normativos; cabe señalar que, cuando el maestro educa, también enseña a estar frente al otro, ese que nos permite reconocernos en comunidad. Por eso, educar es enseñar a vivir con otros, en medio de los valores que nos hacen aptos para la convivencia con los demás, esto es posible si el maestro parte de su compromiso como ser político, como un constructor de un proceso formativo (estético) que se adecue al cambio social.

Un maestro inmerso en un marco de cualificación personal y profesional, tiende a generar un impacto en su práctica de aula, de tal modo, que su ejercicio será percibido por los estudiantes como una contribución a mejorar la disposición para afrontar las dificultades que se les presentan en la cotidianidad, así mismo, rige también en las relaciones con otros maestros y directivos, o sea, cuando el maestro manifieste desde su

labor que vivir es un asunto social y que por ser social, da respuesta a una responsabilidad adquirida, se estará reflejando su condición de formador.

En tal sentido, si los maestros están ubicados frente a la sociedad y por ende en la escuela, con y desde el hacer, una labor consciente conlleva de manera implícita la responsabilidad de actuar con su otredad, en donde el mismo medio o el contexto, marca la necesidad de trascender con una postura ética y política, que responda ante una realidad social caracterizada por cambios que marcan hoy tendencias muy complejas y se dan otras realidades familiares y comunitarias, exigiendo ciertas acciones educativas y pedagógicas por parte de quienes ostentan el deber de formar a las nuevas generaciones de jóvenes.

Con todo esto, los maestros como individuos éticos y políticos deben aceptar los nuevos retos sociales, con todas las tensiones que esto implica, pero que de una u otra manera, constituyen la mejor premisa para adentrarse en una práctica pedagógica que proporciona la alteridad en medio de la interacción de los maestros y estudiantes; donde el maestro tenga la oportunidad de reflexionar sobre su propia práctica, para establecer un modelo estético que defina un proceso en constante renovación y del mismo modo, los estudiantes asuman de forma responsable su formación como sujetos activos para la participación social.

8. DISEÑO METODOLÓGICO

Para acceder al objeto de investigación se recurre a una investigación con enfoque cualitativo, la cual hace observaciones en aspectos sociales, vista como un entorno en permanente construcción. La investigación se reconoce bajo un parámetro social, pues allí, existe una realidad objetiva y otra subjetiva, lo que amerita que sea interpretada y conocida. Ahora bien, bajo este tipo de investigación se accede incluso a seleccionar aquellas personas que son las que determinan una relación en el aula, ya que son interactuantes y brindan información relevante. En este sentido la investigación cualitativa:

Posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y del orden social. Percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva, cambiante, mudable, dinámica y cognoscible para todos los participantes en la interacción social (Martínez Rodríguez, 2011, p. 11).

Por esta razón, lo cualitativo facilita categorizar las prácticas pedagógicas de los maestros de educación media de una institución oficial, donde se destaca las diversas formas de interacción entre maestros y estudiantes en el aula, como el lugar donde se dan acciones que aceptan la reflexión dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje con un fin formativo, que se espera contribuyan a la convivencia escolar, es decir, se

analiza una dinámica en el contexto de aula como fenómeno, teniendo en cuenta a las personas que allí participan.

Agregado a lo anterior, esta investigación principalmente se desarrolla con características descriptivas y con acciones de tipo interpretativo, lo que da lugar a conocer desde observaciones e indagaciones, la forma como se establece entre los participantes algunos aspectos comunicativos, que posiblemente inciden en los resultados que arroja la investigación.

8.1 Estrategia metodológica: elementos del método etnográfico y del método hermenéutico

Como la investigación se desarrolla en el aula, se considera pertinente utilizar algunos elementos del método etnográfico como son: un acceso a un escenario que el investigador observa, lo que posibilita utilizar métodos y técnicas variadas cualitativas, unas características explícitas para la comprensión de un acontecimiento, se establece la interpretación de un contexto, y por último, se obtienen resultados de manera descriptiva (Arnal, Del Rincon y Latorre, 1992).

Lo anterior, viabiliza la obtención de datos y hechos que allí se dan, que son tomados como experiencias o situaciones que admiten la construcción de cierta forma de conocimiento colectivo, bajo la presencia concreta de sus actores, lo que significa que el medio escolar, se constituye en un espacio adecuado para la investigación etnográfica.

Bajo esta perspectiva se accede a una unidad social, como es el aula, reconstruyendo:

Las acciones humanas, las cuales requieren, para su interpretación, ir más allá de los actos físicos, ubicándola en sus contextos específicos. El acto en si no es algo humano; lo que lo hace humano es la intención que lo anima (...) (Martínez Miguélez, 2000, p. 36).

Aquí, conviene precisar que la etnografía llevada al terreno educativo describe e interpreta los contextos, para comprenderlos y divulgar los hallazgos con miras a renovar una realidad educativa.

Por otro lado, el método hermenéutico recuerda que existe una realidad que merece una interpretación, fundamental para cualquier estudio donde el sujeto sea el hombre. Es así, como se nota la pertinencia de involucrar el elemento interpretativo con elementos etnográficos; Ya que esto exige acercarse a un determinado grupo de personas que en medio de un accionar común logran la comprensión de la realidad. Al respecto, Toro Jaramillo y Parra Ramirez (2010), plantean, la necesidad de relacionar el método etnográfico y el método hermenéutico, al decirnos que “el conocimiento se produce desde una posición determinada y el concepto de articulación nos abre hacia el movimiento y la conexión” (p. 293).

Ciertamente, la hermenéutica se constituye en una gran ayuda dentro de un enfoque cualitativo, donde un factor interpretativo permite asistirse con acciones tales como expresar, comentar, y comprender una serie de acontecimientos que se manifiestan en el aula con unas características que van desde lo hablado, lo intencionado y lo gestual. En otras palabras, situaciones de tipo pedagógico que en un contexto de clase reclaman una significación y re-significación de lo que allí acontece.

En suma, gracias a este método se da luz a la comprensión de un fenómeno pedagógico, que en este caso son las prácticas pedagógicas y en consecuencia responden dentro un tiempo y un espacio, a la mediación de las personas y su entorno en relación a la convivencia escolar.

8.2. Instrumentos y técnicas para la recolección de la información

Una vez seleccionado el método, se procede a la recolección de la información, con dos instrumentos, por una parte, la entrevista semiestructurada y por otra la observación participante. Cabe recordar que “el instrumento resume en cierta medida toda la labor previa, de una investigación, ya que, en los criterios de selección de estos instrumentos, se expresan y reflejan las directrices dominantes, del marco teórico (...)” (Cerdeza Gutiérrez, 2008, p. 235). Por consiguiente, se toman aquí los elementos operativos de los conceptos y por supuesto de un objetivo general y otros específicos.

8.2.1. Entrevista semiestructurada

Este instrumento, facilita tener información relevante de las circunstancias que viven las personas entrevistadas, ante la intención de esta investigación. Reconociendo que la entrevista:

Es una conversación que tiene un propósito muy definido y este propósito se da en función del tema que se investiga. En general se plantea como un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor- receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores (Cerdeza Gutiérrez, 2008, p. 259).

Bajo esta consideración, se podría decir que la entrevista semiestructurada, consiste en proporcionar flexibilidad en la recolección de la información, puesto que presentan preguntas estructuradas con otras espontáneas, así como motivar al entrevistado a expresarse con una mayor confianza. Lo que significa que allí, prima un intercambio personal, donde se manifiesta una realidad y se tienen en cuenta ciertos elementos perceptivos de los entrevistados.

8.2.2. Observación participante

Registra todo lo que pasa en un contexto que se investiga. Así pues, la observación como una técnica, conoce de una manera directa las actuaciones de las personas en su ambiente cotidiano, aceptando que quien observa parte, de situaciones elementales, que

se van estructurando a medida que avanza la observación. Al respecto Páramo Bernal (2008), afirma que:

Los datos obtenidos a través de la observación participante sirven como elementos confirmatorios o de validación con respecto a los reportes subjetivos del participante. Es, en cierta forma, la manera de confrontar entre lo que se dice y se hace. (...) la observación participante también es útil para aumentar nuestra comprensión del contexto físicosocial, cultural y económico del lugar en que vive el participante; las relaciones entre las personas, sus contextos, sus ideas, sus normas y eventos, y los comportamientos y actividades de las personas: lo que hace, la frecuencia con que lo hace, y con quien lo hace (p. 172).

De este modo, la técnica observación participante se convierte en la oportunidad para lograr un estado de familiaridad con aquellos que están dentro de la realidad investigada y hay que agregar, que todo esto parte de elementos que se dan desde una experiencia personal, es decir, los observados en su medio.

8.3. Caracterización y delimitación de la población

La población objeto de análisis son los maestros y los estudiantes de 10° y 11° grado de Educación Media de la Institución Educativa José María Herrán del municipio de Ciudad Bolívar Antioquia. Para la entrevista semiestructurada se tomó la muestra nueve maestros, que son el 100% que se desempeñan en la institución educativa; estos

maestros, fueron seleccionados bajo los siguientes criterios: sirven en el mismo nivel educativo, asisten también en otros grados de la básica secundaria, son aquellos que cierran un ciclo educativo y se espera que aporten a la vinculación de individuos para convivir en comunidad como ciudadanos.

De igual manera, se completa la muestra con veinticuatro estudiantes, de setenta y siete, que son el total de los estudiantes de la educación media. Estos fueron seleccionados bajo unos criterios no aleatorios, dada la necesidad de la investigación y que son: estudiantes que debido a su experiencia académica evidencian una mejor comprensión frente a los instrumentos de investigación aplicados en ellos, su paso por la básica secundaria les permite tener un mayor bagaje en el conocimiento de sus maestros y estos han estado expuestos a situaciones conflictivas de convivencia a través de los diferentes grados anteriores.

Además, la observación se realiza en nueve clases, una de cada uno de los maestros seleccionados.

9. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Las fases permiten brindar claridad sobre cada una de las etapas que se siguieron en el proceso de investigación, de forma que se atiende las necesidades de cada una de ellas y se dé continuidad a las siguientes, logrando con rigurosidad los objetivos propuestos. El siguiente grafico muestra las etapas de investigación y a continuación se explica cada una de ellas.



9.1. Fase 1. Diseño y preparación

Con el planteamiento de la situación problemática, la definición de los objetivos de investigación y el seguimiento de los antecedentes y apoyados a su vez desde referentes bibliográficos así, como rastreo de investigaciones anteriores (tesis) en el contexto nacional e internacional, se delimita la investigación.

9.2. Fase 2. Diseño de instrumentos

En esta etapa se diseñan tres instrumentos como son la entrevista semiestructurada aplicada a maestros y estudiantes y la observación participante

realizada a maestros en el aula. Estos instrumentos presentan en su estructura interna el despliegue de las categorías y subcategorías propuestas en la investigación, acompañadas de parámetros que están dados por la construcción conceptual de estos. (Ver anexo 1 al 3).

9.3. Fase 3. Recopilación de información

Después del diseño de los instrumentos y ubicarlos de acuerdo con los objetivos de la investigación, se procede a su aplicación de estos, entre los meses de marzo a junio de 2016, por los investigadores a los maestros y estudiantes de la educación media, en la jornada diurna. Se realizan entrevistas en audio y su posterior transcripción; en cuanto a la observación participante, se tomaron los registros directos durante las clases.

9.4. Fase 4. Sistematización y análisis de los hallazgos

Después de la aplicación de los instrumentos a los maestros y estudiantes, se genera un informe que es producto del análisis de los resultados, el cual identifica la afinidad de los datos, partiendo de las categorías y las subcategorías; para encontrar tendencias de las prácticas pedagógicas en el aula, que permiten la convivencia escolar, tema de estudio en la presente investigación (Ver anexos 4 al 8).

9.5. Fase 5. Conclusiones

Se da cuenta de las conclusiones como una contribución para favorecer la convivencia escolar, desde un reconocimiento de las prácticas pedagógicas del maestro en el aula, abriendo la posibilidad que desde la experiencia se apliquen los resultados y se desarrollen nuevos proyectos en este tema de investigación.

Por otro lado, en la investigación surgen prácticas que no se contemplaban aquí y que sin embargo coexisten en el aula, logrando así identificar situaciones cotidianas, que junto a la experiencia del maestro inciden en la formación de los estudiantes.

10. DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS DE DATOS

Para la presentación del informe de los hallazgos, se procedió a organizar la información obtenida de los maestros, estudiantes y las observaciones realizadas en el aula, desde la clasificación de unas categorías que se establecieron inductivamente. Junto a todo esto, se posee un marco conceptual, que dentro del marco teórico permite darle un carácter académico y el método de investigación utilizado establece una objetividad científica partiendo de un enfoque cualitativo.

Es así, como para el procedimiento de análisis se toman elementos del método etnográfico y hermenéutico. Esto cobra importancia por la significación que le dan los sujetos que allí intervienen con sus acciones, lo que exige además dar una interpretación desde sus contextos. Una vez recogida la información se procedió de la siguiente manera:

- Se realizó la transcripción de la información, es decir las entrevistas semiestructuradas a maestros y estudiantes fueron ubicadas en las respectivas categorías, lo mismo que la observación participante.
- Se codificaron las categorías con expresiones breves pero muy significativas. Primero se asumió un análisis individual que se incorporó en las tablas y

segundo, a través de una numeración se establecieron situaciones comunes, en contraste y otras que emergieron.

- Se seleccionaron propiedades descriptivas a partir de un análisis, comprendiendo e interpretando para realizar una síntesis.

Para dar claridad de cómo se codificó la información obtenida y hacer lectura de la misma, se establecieron las siguientes formas de clasificación:

En el caso de los maestros en la entrevista semiestructurada se utiliza el siguiente código: la abreviatura “Entre”, significa entrevistados, “M” mayúscula para el maestro y el número siguiente es el que se le asignó a cada maestro, que en este caso van del 1 hasta el 9, que es la totalidad de los maestros que se desempeñan en la educación media en la institución educativa. De tal manera que quedan así. Entre.M1, Entre.M2... hasta Entre.M9.

Los estudiantes con la entrevista semiestructurada, fueron codificados así: la abreviatura “Entre” significa entrevista, la letra “E” mayúscula significa estudiantes y el número siguiente corresponde al orden asignado, que en este caso van del 1 al 24. Quedan así, Entre.E1, Entre.E2, Entre.E3...hasta el Entre.E24.

La observación participante se codifica así: “Obspar” para la observación y el número siguiente señala el orden asignado a cada clase en el aula. De tal forma que se comienza en Obspar.1, Obspar.2...terminando en, Obspar.9.

11. HALLAZGOS

Los hallazgos aquí expuestos corresponden a la categorización de unas prácticas pedagógicas en donde se determinan y se identifican acciones formativas favorables para la convivencia escolar en la institución educativa José María Herrán de ciudad Bolívar Antioquia, estableciendo además el surgimiento de otras prácticas que carecen de sentido formativo para convivencia escolar en el aula.

11.1. Categoría Práctica Pedagógica

De conformidad con la lectura de los resultados (Anexo 4), cabe destacar que hay maestros que dan cuenta de una práctica instruccional en donde sólo se pretende desarrollar destrezas y técnicas lo más rápido posible, centrado en el desempeño del estudiante y el quehacer del maestro enmarcado en los contenidos. Por el contrario, hay maestros que se dirigen a superar la visión anterior, brindándoles a los estudiantes formación, desde la importancia que tienen como personas. Al respecto Barragán Giraldo, Gamboa Suárez y Urbina Cárdenas (2012), señalan que:

La práctica diaria de los profesores conlleva una responsabilidad que va más allá de entregar resultados de aprendizaje. La acción de los profesores en el aula de clase requiere inevitablemente de la continua toma de decisiones sobre qué se debe hacer, no solo para lograr alcanzar los objetivos de aprendizaje, sino también en cuanto a cómo contribuir de la mejor manera a la formación de sus estudiantes y, en últimas, y como

consecuencia de la relación que se establece entre las personas que son profesor y estudiantes, también acerca de cómo ayudarlos a estar bien en el mundo presente y futuro (p. 44).

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede constatar que cuando los maestros conciben una “práctica pedagógica” como una actividad instruccional, esta se aleja de los aportes formativos para la convivencia escolar que puede dar el maestro desde el aula, porque, este tipo de práctica está enfocada a la transmisión de información, previamente ordenada; situación que es confirmada desde las apreciaciones que dan algunos estudiantes (Anexo 4), permitiendo verificar que estas se manifiesten en el desarrollo de los contenidos de una área específica y no dando oportunidad de abrir otros espacios en donde se aborde temas de convivencia.

Una postura muy diferente se aprecia, cuando se establece una práctica pedagógica que es asumida como una estrategia reflexiva, es decir, permitiendo que las acciones en el aula sean atendidas de manera constante en cuanto que los contenidos no tienen supremacía sobre las relaciones que allí se dan, es más, se logra una fusión que gira en beneficio de la interacción en el aula (Anexo 4), ya que éstas permiten hacer contribuciones al convivir.

Nótese entonces, que se presenta unas prácticas que no revisten intención pedagógica ya que su interés está enmarcado en la reproducción de contenidos y de hecho no favorecen la convivencia escolar; por el contrario, se encuentran prácticas que

cumplen la expectativa formulada en el objetivo uno, donde la reflexión se constituye en práctica pedagógica que beneficia la convivencia escolar.

Por otro lado, se dejan ver acciones que están referidas al objetivo específico dos de la investigación, de tipo cooperativo, comprensión de la norma, el diálogo y la escucha para la reflexión, donde el acompañamiento del maestro contribuye a que se mejoren las interacciones en el aula y de esta manera, se fomente la responsabilidad social en el diario vivir.

Todo esto lleva a reconocer que los maestros influyen en los estudiantes a través de las relaciones que se establecen en el aula, de tal manera que “la razón de ser de la práctica pedagógica es la formación integral del ser humano que nace inacabado y se humaniza en sociedad” (Editorial, 2015, p. 5). Por consiguiente, la práctica pedagógica se da desde la experiencia de cada maestro en el aula como escenario posibilitador de convivencia atendiendo al contexto social.

11.1.1. Subcategoría Formación

Se aprecia (Anexo 5) que los maestros buscan un resultado académico, lo cual concuerda con la información suministrada por los estudiantes (Anexo 5), en el sentido de que los maestros dan más relevancia a las actividades académicas y por ende a la transmisión de información, así mismo las observaciones realizadas en el aula (Anexo 5)

a los diferentes maestros dieron cuenta que estos asumen con más interés los contenidos de sus áreas, constituyéndose así como el primer factor de la clase.

Ahora bien, los maestros requieren decidir sobre el cómo se debe hacer y el cómo se debe contribuir adecuadamente a la formación de los estudiantes. Esto implica que se responde a otras necesidades que están por encima de los contenidos de una clase. En tal sentido se encuentra unas prácticas de los maestros que trascienden, a partir de su saber disciplinar, fomentando actividades que forman para la convivencia (Anexo 5).

Por esta razón cobra importancia las acciones reflexivas, el uso de la conversación y el diálogo, bajo parámetros amparados por la norma (trato social), con una presencia permanente del maestro dentro del proceso formativo y convivencial que se da en el aula. Cabe agregar, según Maturana R, (2002), que la atención del maestro hacia los estudiantes en su diario interactuar,

(...) no debe estar orientada hacia el resultado deseado [de lo académico], sino aceptarlos y respetarlos en la total legitimidad de su presente, en tanto que él o ella actúan con plena conciencia de lo que él o ella desea que sus estudiantes aprendan (p. 62).

Dicho de otra manera, el accionar del maestro debe estar enfocado en la orientación al ser humano, que se piensan así mismos como personas críticas y comprensivas de la realidad. En tal sentido

(...) el conocimiento que ha de buscarse es más que información: debe estar enraizado en la vida y debe ir acompañado de hábitos que conduzcan a una acción inteligente (...) el formador no debe preocuparse de la mera racionalidad sino del crecer del aprender, y para conseguir este crecimiento será preciso considerar a las personas como una unidad (Barrena, 2015, p. 12).

Dentro de este contexto se logra definir una relación con el objetivo específico uno de la investigación, puesto que se configuran unas prácticas desde lo reflexivo, lo normativo y lo comunicativo, mostrando un maestro que fomenta un cambio hacia lo humano con proyección social

Ahora, frente al objetivo específico dos, la toma de decisiones y el análisis de problemas cotidianos, se evidencian como acciones del maestro, donde la conversación y el dialogo constituyen el inicio para hallar soluciones de manera conjunta a los conflictos que se presentan en el aula.

De todo esto se deduce que el maestro lleva a la reflexión, en donde se dejan ver unas acciones encaminadas a formar desde los mismos aconteceres en el aula, que van adquiriendo poco a poco una dimensión social.

11.2. Categoría Convivencia

Al comparar toda la información obtenida en torno a la categoría de convivencia se pudo establecer, a partir de las afirmaciones de los maestros, estudiantes, y de las observaciones (Anexo 6), que hay algunos maestros que no intervienen en situaciones conflictivas; estos reflejan desinterés pues se limitan a desarrollar los contenidos de su área; además, afectan la comunicación, porque utilizan la ironía y la amenaza, generando un distanciamiento entre las partes.

Sin embargo, en contradicción con estos resultados, surgen acciones alrededor de la norma, donde el maestro exige su cumplimiento y promueve acuerdos en el aula, circunstancia que es reconocida a su vez por los estudiantes; pudiéndose evidenciar esto durante la observación a las clases de los maestros (Anexo 6).

No obstante, se encontraron unas características que constituyen un factor común de una práctica pedagógica normativa, logrando determinar que el diálogo, la confianza, la mediación y la autocorrección forman para la convivencia en el aula; esto se puede explicar si se aprecia que “construir la convivencia exige, por sobre todo, querer comunicarse y querer dar lugar a la participación y por ende crear espacios para la comunicación y ámbitos para la participación concretos (...)” (Ianni y Pérez, 1999, p. 16).

De ahí, que hacer referencia a la contribución para la convivencia desde el maestro, implica reconocer “(...) un límite y un contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro (...)” (Barragán Giraldo, Gamboa Suárez y Urbina Cárdenas, 2012, p. 9).

En lo expresado anteriormente, se evidenció que en gran medida el involucrar a los estudiantes a asumir sus actos, logra que sean ellos mismos quienes se hagan participe del proceso de convivencia, aprovechando, de hecho, la intervención del maestro que impulsa a un mutuo reconocimiento.

Ahora, el ejemplo del maestro y esa relación que establece en el aula, hace parte de la continuación formativa para la convivencia y que en términos de Barragán Giraldo, Gamboa Suárez y Urbina Cárdenas (2012) recuerda que “(...) la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro (...)” (Barragán Giraldo, Gamboa Suárez y Urbina Cárdenas, 2012, p. 15). Con esto, se confirma la necesidad que tiene el maestro de vincularse a los propósitos educativos desde su práctica pedagógica.

Como quiera, las explicaciones anteriores admiten que el objetivo específico uno se da bajo una práctica pedagógica normativa y de comunicación, en donde se muestra un maestro que establece condiciones para relacionarse con la norma, como una necesidad de convivir junto a otro.

En cuanto al objetivo específico dos de la investigación, se constata unas acciones, que con el actuar del maestro, llevan a establecer pautas de comportamiento, brindando la posibilidad de una mejor aceptación desde la experiencia de los que allí participan, tal es el caso de la mediación, la autocorrección y la exigencia del cumplimiento de la norma que hace el maestro en el aula.

11.2.1. Subcategoría Norma

De la información obtenida de las diferentes fuentes (Anexo 7) se logra establecer, en primer lugar que el total de los maestros tienen una postura favorable de ellos mismos, cuando se trata de regular aquellos comportamientos que alteran el proceso de clase y de cómo utilizan la norma con el propósito de sancionar o conducir a los estudiantes a una reflexión.

Contrario a lo anterior, hay algunos estudiantes que manifiestan, que los maestros remiten de manera directa lo sucedido a otras instancias, hacen registros que buscan sancionar y también se presentan omisiones de la norma institucional, situación que concuerda con la observación realizada a algunos maestros en el aula (Anexo 7).

Con lo que se ha dicho hasta ahora, se señala la existencia de unas prácticas que no aportan a la formación para la convivencia en el aula, porque las acciones que se relacionan con la norma son de prohibir y controlar, sin desconocer que estas son

funciones de la norma, pero limitarla a esto, genera un distanciamiento frente a otras posibilidades de transformación humana.

Así mismo, cuando el maestro en determinadas condiciones en el aula, no se apoya en las normas incurre en un no-obrar que es un obrar, es decir, la acción que se lleva allí es de omisión, permitiendo la impunidad, de tal forma que la no intervención del maestro disuelve lo normativo afectando la convivencia, en términos de Ianni y Pérez (1999):

Las acciones impunes generalmente transcurren y quedan silenciadas en parte, pero también aparecen con desparpajo, no se esconden ni se ocultan totalmente. Precisamente esta característica es distintiva y propia de los actos impunes, poder hacer ostentación de la transgresión, es decir, demostrar que el sujeto puede hacer lo que quiere sobre la decisión y el acuerdo grupal expresado en la norma institucional (p. 78).

Considerar entonces las faltas y transgresiones a la norma institucional y a los acuerdos, es no reconocer la normatividad como una condición social y evadir el compromiso ético que tienen los maestros.

En segundo lugar, hay prácticas en el aula que coinciden con los resultados obtenidos con los maestros, los estudiantes y las observaciones (Anexo 7), direccionadas desde la norma, con una expectativa de regular comportamientos y la vez invitar a que los estudiantes se identifiquen con ella, o sea, se crean condiciones para la

transformación personal y social, dando cuenta de esto en las siguientes acciones: el diálogo direccionado a la reflexión, valerse de la norma institucional para mejorar las relaciones interpersonales, realizar llamados de atención, mediar y generar acuerdos en el aula.

Es por ello, que estas acciones del maestro orientan a los estudiantes como una oportunidad de analizar situaciones y establecer las consecuencias de sus actos en el aula y en tal sentido lograr una interiorización de la norma, al respecto Fierro y Carbajal (2003), plantean que:

(...) el proceso mediante el cual el sujeto se identifica con las normas y expectativas transmitidas por la sociedad, las selecciona y organiza desde su estructura cognitivo-moral particular, reconoce la importancia de respetarlas y las asume como pautas de conducta propias sin que medie una presión externa (p. 49).

Esto indica que, al haber una apropiación normativa en los estudiantes desde la práctica de los maestros, se evidencia un proceso formativo para la convivencia, puesto que se cuenta con la capacidad de aquellos para reconocer los diversos puntos de vista de los demás y así aproximarse a un bien común y social.

Todo esto, lleva a establecer con relación al objetivo específico uno de la investigación, que se dan unas prácticas pedagógicas que desde la norma benefician la convivencia, ya que se les brinda a los estudiantes oportunidades reflexivas, dándole

relevancia al ejercicio comunicativo manifestado desde una posición conciliadora del maestro.

Alrededor de esto se identifican unas acciones con respecto al objetivo específicos de la investigación, allí el maestro gestiona acuerdos partiendo de la conversación y el diálogo, ofreciendo soluciones para mejorar los comportamientos en el aula, logrando entonces, una resignificación de la norma con sentido formativo.

11.2.2. Subcategoría Comunicación

Se logra precisar que en torno a la categoría de comunicación (Anexo 8) se encuentran dos prácticas. Unas, donde las interacciones se limitan a la adquisición de conocimientos y se dificulta tener en cuenta otras experiencias en el aula que parten de las mismas necesidades de los estudiantes, dando como resultado el despliegue de una información impartida desde el maestro. A esto se suma, acciones pasivas que asumen algunos maestros frente a las situaciones de clase, como: el no escuchar, poca disposición y motivación frente a ella.

De lo anterior se extrae una afectación en la comunicación, porque no se establece un interés por lo social y resta importancia a lo interpersonal, en este sentido se puede agregar que:

Los procesos de comunicación interpersonal son, antes que nada, situaciones de intercambio, situaciones en las cuales los sujetos que interactúan ocupan una posición de reciprocidad, es decir pueden situarse el uno en el lugar del otro. La noción del intercambio va más allá de la mera transmisión de información (...) (Fernández Christlieb y Rizo García, 2009, p. 5).

Otras prácticas, que benefician la formación para la convivencia son aquellas que se dan bajo acciones como: el manejo del volumen de voz, la escucha, el diálogo, el hacer reflexiones, los gestos, movimientos corporales para apoyar las explicaciones y los recorridos visuales. Además, el maestro promueve la cooperación, el respeto, brinda confianza, e incluso llega proponer, dando ejemplo.

Por consiguiente, vale la pena aclarar que “(...) en las situaciones de comunicación interpersonal no solo son importantes las palabras empleadas por los sujetos; también son de vital importancia los gestos, los movimientos, los tonos de voz y los ademanes” (Fernández Christlieb y Rizo García, 2009, p. 5), aquí, la comunicación se manifiesta de forma bidireccional lo que puede acercar a las personas para un mejor entendimiento, es decir, lo que llevaría a establecer mejores relaciones sociales.

Finalmente se logra cotejar con relación al objetivo específico uno, la existencia de una práctica pedagógica basada en la comunicación, donde se producen situaciones de intercambio cuando los maestros atienden las necesidades comunicativas de los

estudiantes, otorgándole además valor a las relaciones interpersonales que se dan en el aula, bajo situaciones de favorabilidad para la convivencia.

Al lado de ello, el objetivo específico dos de la investigación, se cumple cuando los maestros exponen unas acciones que tienen que ver con la comunicación verbal y no verbal ya antes expuestas, lo que implica estar en una interacción dialógica permitiendo así compartir experiencias y dirigir una puesta en común para superar la mera transmisión de la información y de esta manera se logra generar condiciones de convivencia en el aula.

CONCLUSIONES

Como respuesta a la pregunta ¿cuáles son las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia escolar en la Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia?, se evidencia un proceso sobre el cual, el maestro trasciende a unas prácticas pedagógicas, puesto que estas muestran acciones que logran establecer relaciones sociales desde el aula, asumida como un espacio de convivencia.

En efecto se encuentra que en relación al objetivo específico, “Determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia escolar”, se destacan significativamente la existencia de tres prácticas pedagógicas: la reflexiva, la normativa y la de comunicación; sin embargo, también emergen otras prácticas que no logran la intención pedagógica de generar situaciones formativas que ayuden a la convivencia en el aula, como son la instruccional, la omisión de la norma, la elusiva de la solución de conflictos y la de afectación de la comunicación.

Práctica pedagógica reflexiva: es asumida como un acto reflexivo, ya que operan en los estudiantes, unas posiciones formativas que se dan dentro de un proceso de interacción, permitiendo que se hagan de esta manera, contribuciones desde las apreciaciones de los estudiantes junto a las acciones del maestro.

Añádase a esto, que la práctica pedagógica reflexiva se encamina a lograr una formación humana, puesto que se asumen los conflictos desde el diálogo, para que se conviertan en experiencias indispensables que aportan a la transformación de los estudiantes, quedando inmersos en un proceso formativo que favorece la convivencia en el aula.

Práctica pedagógica normativa: el maestro se vale de la reflexión para conducir a los estudiantes a que obtengan una mejor comprensión de los comportamientos que alteran los procesos de clase; es así que, para buscar una condición favorable se acuda a que la norma sea tomada de forma proactiva y no reactiva, es decir, la norma se asume con responsabilidad para tomar decisiones y no se direcciona como una reacción en lo acontecido y su posterior sanción.

Con esto, se fomenta la toma de decisiones que posibilitan la transformación humana desde la experiencia individual y colectiva, o sea que la norma no es tomada en su sentido más tradicional y obediente, sino que es valorada y construida bajo el respeto y la autonomía; mejorando las relaciones interpersonales como elementos de la convivencia escolar. Aquí se evidencia una intencionalidad de carácter formativo, que se persigue a través de acciones concretas desde el ejemplo del maestro para vivir con otros.

Práctica pedagógica de la comunicación: Las prácticas anteriores confluyen con un propósito formativo para convivir, no separadamente, sino de manera conjunta;

siendo precisamente allí donde cobra relevancia la comunicación como base necesaria para la convivencia, pues está relacionada con la interacción, con las actividades y movimientos que implican la construcción de una relación interpersonal.

Mostrándose así, un aula de participación en donde el maestro se asume desde un acto creador y humano, como resultado de su actitud, la empatía, la confianza, la disposición y la intención de transmitir reciprocidad, en medio de una comunicación bilateral. Todo esto refleja, que el estudiante es tomado de manera activa y constructiva, para reelaborar sus vivencias y la forma como se comunica con el otro.

Ahora bien, con respecto al objetivo “Identificar aquellas acciones del maestro en el aula, que proporcionan elementos formativos para generar condiciones de convivencia”, se revela un conjunto de acciones que tienen un carácter de multidireccionalidad, ya que operan dentro de cada una de las prácticas pedagógicas anteriores. Estas acciones en la causalidad de los hechos en el aula, cumplen una finalidad formativa hacia la convivencia escolar.

- El maestro desde los llamados de atención que son respetuosos, les permite a los estudiantes advertir una situación comportamental que afecta la convivencia, implicando con ello que se abra la posibilidad de que se autocorrija dicho comportamiento y si es el caso, mediar en ello.

- En medio de la cooperación el maestro realiza acuerdos que implican la creación de otras normas, diferentes a las contempladas en el manual de convivencia, con el fin de prevenir situaciones conflictivas y de esta manera, evitar posibles sanciones acudiendo a la norma institucional.
- El maestro actúa con el diálogo, la conversación, la escucha, con volumen de voz medio, utiliza diversos gestos y movimientos corporales que respaldan la comunicación en el aula.

En tal sentido al descubrir esas prácticas pedagógicas y acciones, se hallan nuevas comprensiones de la realidad escolar, inscritas en el ejercicio cotidiano de la experiencia del maestro y la convivencia en el aula. En este orden de ideas, resulta insoslayable que las prácticas pedagógicas de los maestros son relevantes en el convivir con otros, exige un reconocimiento, un aporte a la complejidad misma de las relaciones entre sujetos que están en permanente construcción formativa, hacia la solución de las contrariedades que surgen en medio de la existencia y la comunicación del uno frente al otro.

Es por ello que la actividad investigativa debe llevar a reflexionar sobre el desempeño que tienen los maestros actualmente, para que su labor o quehacer trascienda desde lo más incauto de su profesión hacia la disposición constante de construir y deconstruir humanamente con su práctica pedagógica; puesto que esta constituye el mayor referente para determinar que se es; en otras palabras, al maestro se le juzga

desde su acción en el aula y se le concluye con su práctica pedagógica como lo más meritorio que este posee social y culturalmente.

Prácticas que no logran la intención pedagógica de generar situaciones formativas que ayuden a la convivencia en el aula:

Práctica instruccional: es así como se pudo probar que hay maestros que fijan su interés en impartir conocimientos desde su área, implicando con ello un desarrollo de contenidos en donde, se espera que los estudiantes sean sometidos a evaluación. Esta forma de proceder del maestro no permite oportunidades, ni abre espacios para reflexiones formativas y mucho menos se atiendan otras necesidades que exija la convivencia.

Práctica de omisión de la norma: también se encuentran unas prácticas en donde el maestro no tiene en cuenta las normas e incurre en “no obrar”, llevando allí una omisión y permitiendo la impunidad. Es decir, no se tiene en cuenta el contexto, no hay cooperación, no se crean ni presentan acuerdos, incluso se carece de empatía y comprensión. El maestro aquí no le otorga un reconocimiento a la normatividad como una condición para la convivencia y se aparta de su compromiso ético.

Práctica elusiva de la solución de conflictos: esta no llega a constituirse con intención pedagógica, ya que el maestro no atiende directamente situaciones conflictivas en el aula, las elude, remitiendo lo sucedido, de manera que el maestro no se asume

como una primera instancia que brinde oportunidades formativas para la convivencia, y las dirige al (orientador, coordinación y rectoría) para que allí lo resuelvan, ya sea con sanciones u otras disposiciones.

Practica de afectación en la comunicación : los resultados dan cuenta de una afectación en la comunicación, desde una actitud que asume el maestro que se descubre a partir de unas acciones, como son: el no escuchar, el tener interés sólo por el tema de clase, amenazar, gestos que muestran desmotivación, responder con ironías y sarcasmos, volumen de voz exagerado para el aula y pérdida del control emocional; todas estas lesionan la interacción y los procesos de socialización, no logrando vivenciar intenciones formativas para la convivencia.

Finalmente el haber tomado el aula escolar, como el escenario donde tiene lugar el desarrollo de las prácticas de los maestros, ha permitido develar condiciones desde unas acciones concretas, que de hecho dan cuenta de la forma de como proceden los maestros frente a los estudiantes; implicados ambos en un proceso de interacción que permite diferenciar unas prácticas con sentido pedagógico, que intrínsecamente forman para la convivencia y de otras que sólo hacen su despliegue técnico e instruccional sin tener un interés por la convivencia, pues lo que importa es la fiel reproducción de contenidos.

Esto lleva a proponer un proceso o ejercicio de autoevaluación, el cual ofrece a los maestros posibilidades de transformación; de ahí la importancia que cada vez cobra

más sentido, que sea el propio maestro quien se revise y se comprenda frente a su práctica pedagógica y sus acciones; es decir, su actuar frente a otros en tanto se asuma una actitud reflexiva y crítica que conduzca al mejoramiento de su ejercicio práctico y pedagógico al servicio de los demás, para afrontar la eventualidad que implica un convivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudelo Carvajal, L., Caro, D., & De Castro Daza, D. (s.f.). *La importancia de las prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Pereira, Colombia: Universidad Católica de Pereira.

Aranda Brito, L. (s.f.). *El concepto de práctica en Foucault*. Recuperado de <http://www.academia.edu>

Arias Aristizábal, B. E., Forero Camargo, M. P., et al. (2009). *Sistematización de buenas prácticas de convivencia escolar y apropiación contextualizada en los colegios de excelencia Orlando Higuera Rojas, Gustavo Rojas Pinilla y José Celestino Mutis*. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis63.pdf>

Arias Gómez, D. H. y López Díaz, R. A. (2015). *Virtudes de la escuela. Reflexiones prácticas y discursos*. Bogotá, Colombia: Kimpres.

Arias Ruiz, F. Á, Jiménez Becerra, I., et al. (2012). *Conceptos de dignificación del maestro: lectura desde su hacer, en la escuela*. Recuperado de http://www.usbbog.edu.co/images/documentos/pensamiento_educativo/Pensamiento_Educativo_Seriado_No1.pdf

- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona, España: Labor.
- Báez, J. y De Tudela, P. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Esic.
- Barragán Giraldo, D. F., Gamboa Suárez, A., & Urbina Cárdenas, J. H. (2012). *Práctica pedagógica - perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Barragán Giraldo, D. F., (2015). El Profesor y el saber práctico. *Educación y Cultura*, (112), 8-11.
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación*. Madrid, España: Cofás.
- Benites Morales, L. (2011 de Agosto de 2011). *La convivencia escolar y la calidad educativa*. Recuperado de <http://www.fcctp.usmp.edu.pe>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y básica para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Cabrera Gómez, R. G. (2009). *Prácticas pedagógicas para una convivencia intraescolar democrática*. Recuperado de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/966>

Camargo, R. A. (25 de junio de 2008). *Sistema de Bibliotecas UPB*. Recuperado de <http://bibliotecas.Medellín.upb.edu.co>

Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria*. Tesis (Doctoral). Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.

Campo, R. y Restrepo, M. (1999). *Formación integral*. Bogotá, Colombia: RVC Impresores.

Cano García, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid, España: La Marulla.

Centro de Estudios Superiores Sociales y Políticos. (1998). *Convivencia escolar - enfoques y experiencias*. Medellín, Colombia, Pregón.

Cerda Gutiérrez, H. (2008). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.

Charabati, E. (2014). *La perversidad y la obediencia. El oficio de la duda*. Cuauhtémoc Distrito Federal, México: Felou.

Chile, Ministerio de Educación. (s.f.). *Convivencia escolar y resolución de conflictos*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/basica/File/Separata30.pdf>

- CIDE, Centro de Investigación y Documentación Educativa de España. (2007). *La Investigación en la Práctica Educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en centros docentes*. Madrid -España: Faresco.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Orientaciones para la institucionalización de competencias. Cartilla 1 Brújula de Competencias Ciudadanas, 40*. Bogotá, Colombia: El Ministerio.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013a). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Recuperado de www.mineduccion.gov.co
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013b). *Ley 1620 de convivencia escolar*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía 49 pedagógica para la convivencia escolar*. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Decreto 1757*. Recuperado de www.mineduccion.gov.co
- Colombia. Presidencia de la República. (1 de septiembre de 2014). *Ley 1732 de 2014*. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents>

- Coronado, M. (2008). *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios - Facultad de Educación. (2003). *Escenarios de Referencia del Maestro*. Vol. 1. Bogotá, Colombia, Uniminuto.
- D'Angelo, L. A. y Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Munda Diseño.
- Díaz Alcaraz, F., Blázquez Andújar, P. de J., Casse, T. J.L., Escudero Díaz, J., Martínez López, A. M., Peña Gómez, F. y Sánchez Serrano, G. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Díaz Fouz, T. (2011). *El desarrollo de competencias socio emocionales*. Recuperado de www.rieoei.org
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-103.
- Díaz Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá, Colombia: Nomos.

Durango Oquendo, D. L. (2013). *Las prácticas educativas para la formación de los estudiantes en relación con la apropiación de la norma en el colegio Benedictino de Santa María*. Tesis (Maestría en Educación). Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía, Medellín, Colombia.

Editorial. (2015). La práctica educativa y pedagógica como horizonte de sentido. *Educación y Cultura*, (112), 5-7.

Elizalde, R. H. (1998). *Introducción al estudio del derecho*. México: Universidad Iberoamericana.

Fernández Christlieb, F. y Rizo García, M. (2009). *Nosotros y los otros: la comunicación humana como fundamento de la vida social*. México D.F: Los Miércoles.

Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona, España: Gedisa.

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Río de Janeiro, Brasil: Pontificia Universidad Católica do Rio de Janeiro.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. Salamanca, España: Sígueme.

Gallego Badillo, R. (1995). *Saber pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

García, C. (1998). *Diálogos III*. Madrid, España: Gredos.

García, R. (1981). *Pequeño Larousse Ilustrado*. Buenos Aires, Argentina: Larousse.

Gimeno, S. (1995). *Una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.

González R., M. C. (2008). *Expresión oral y escrita*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Güel Barcelo, M. (2013). *¿Tengo inteligencia emocional?* Barcelona, España: Paidós.

Hernández, F. y Sancho Gil, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Santiago de Chile, Chile: Secretaria General Técnica.

Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.

Hervada, J. (2005). *¿Qué es el derecho?* Bogotá, Colombia: Temis.

Ianni, N. D., y Pérez, E. (1999). *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia. . (2012).

Marco para establecer un diagnóstico sobre el estado de la convivencia, en la Institución Educativa José María Herrán de Ciudad Bolívar Antioquia. Ciudad Bolívar Antioquia

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

Kant, I. (2003). *Critica de la razón práctica*. Buenos Aires, Argentina: Losada.

La Francesco, G. M. (2003). *La investigación en educación y pedagogía*. Bogotá, Colombia: Géminis.

Legis. (2015). *Código básico constitución política de Colombia*. Bogotá, Colombia: Legis.

Martínez Miguélez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 1(8), 1-30.

Maturana R. H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Madrid, España: Dolmen.

Maya Arango, A. y Vasco Montoya, A. M. (2014). *Emergencia del manual de convivencia y del contrato pedagógico y sus efectos en las prácticas de convivencia de la escuela: el caso de dos instituciones educativas de la ciudad de Medellín*. Tesis (Maestría en Educación). Universidad Pontificia Bolivariana, Escuela de Educación y Pedagogía, Medellín, Colombia.

Molano Camargo, M. (2015). Gramáticas de la práctica pedagógica. *Educación y Cultura*, 112 (112), 23.

Moreno, P. (2002). *Diseño y planificación del aprendizaje*. Recuperado de http://biblio.colmex.mx/curso_formacion_formadores/NdC%20de%20Fdf.pdf

Niño Rojas, V. M. (2011). *Competencias en la comunicación: hacia las prácticas del discurso*. Bogotá, Colombia: Litoperla Impresores.

Ocampo, R., y Restrepo J. M. (1999). *Formación integral*. Santafé de Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.

Ortega, P. S., Minguez, R. y Saura, P. (05 de febrero de 2013). *Diplomado en violencia escolar*. Recuperado de Prevenciondeviolenciaescolar.bogsport.com

Páramo Bernal, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

Peñañiel Pedrosa, E., y Cristina, S. G. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid, España: Editex.

Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de investigación cualitativa: en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas*. Madrid, España: Narcea.

Pérez, C., Arias, E., y Basdresch, M. (2014). *Desarrollo socio-afectivo y convivencia escolar*. Guadalajara, México: Guadalajara.

Prácticas Pedagógicas. (10 de junio de 2012). *Las prácticas pedagógicas*. Recuperado de <http://practicaspedagogicas06.blogspot.com/>

Prados, H. (05 de febrero de 2013). *Diplomado en prevención de violencia escolar*. Recuperado de prevenciondeviolenciaescolarBlogsport.com

Rendón Uribe, A. (2011). *Convivencia, conflicto y socioemocionalidad*. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co>

Restrepo Gómez, B. (2004). *La investigación - acción educativa*. Recuperado de [redalyc.org](http://www.redalyc.org): <http://www.redalyc.org>

Ribet, N. J. (09 de agosto de 1998). *La formación docente en debate*. Recuperado de

<http://www.acaedu.edu.ar>

Rincón C., C. A. (s.f.). *Unidad 11- L competencia comunicativa*. Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos>

Rizo García, M. (2013). La comunicación interpersonal, gran ausente en el campo

académico Y educativo de la comunicación. *Mediaciones*, (11), 64-73

Rocha, C. A. (2008). *Radio escolar, comunicación, conflictos y ciudadanías*. Bogotá,

Colombia: Corporación Minuto de Dios.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la*

investigación cualitativa. Archidona, España: Aljibe.

Rodríguez Osorio, G. I. (2013). *Pactos de aula para el desarrollo de competencias*

ciudadanas. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3118>

Rojas Tapia, A., y Nava Guarneros, G. (2005). *Comunicación, reflexiones y propuestas*.

México D. F.: Banca y Comercio.

Sanz Pinyol, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Barcelona, España: Graó.

Secretaria de Educación del municipio de Ciudad Bolívar Antioquia. (2014).

Gestión de la Cobertura mediante radicado 201400010452 del 27 de Febrero de 2014. Ciudad Bolívar Antioquia.

Sistema Integrado de Matricula (SIMAT). (2015). *Sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes de las instituciones oficiales* . Secretaria de Educación Departamental de antioquia (SEDUCA).

Soto Álvarez, C. (2005). *Prontuario de introducción al estudio del derecho y nociones de derecho civil*. México: Limusa.

Stammler, R. (2013). *Tratado de filosofía del derecho*. Madrid, España: Reus.

Toro Jaramillo, I. D., y Parra Ramírez, R. D. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Touraine, A. (2012). *¿Podremos vivir juntos?* México: Galaxia Gutemberg.

Universidad Católica Andrés Bello. (5 de febrero de 2013). *Diplomado en Prevención de Violencia Escolar*. Recuperado de prevenciondeviolenciaescolar.blogspot.com/2013_02_01_archive.html

Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona, España: Graó.

Vargas, F. A. (2011). Algunas reflexiones sobre la praxis pedagógica. *Innovación y Ciencia*, 18(2), 50-59.

Vivas de Chacón, M. (2010). Competencias socioemocionales del docente UNED. *Educere*, 14(48), 137-146.

Zambrano Leal, A. (2015). Tres tipos de saber del profesor y competencias: una relación compleja. *Educere*, 10(33), 225-232.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

ANEXO 1. FORMATO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE



Maestría en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana

FORMATO OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Problema: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia escolar en la Institución Educativa José María Herrán de ciudad Bolívar Antioquia?

Objetivos:

1. Determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia escolar.
2. Identificar aquellas acciones del maestro en el aula, que proporcionan elementos formativos para generar condiciones convivenciales.

Categorías de análisis:

- Formación.
- Convivencia.
- Norma(subcategoría)
- Comunicación (subcategoría)

Grupo _____ No. de estudiantes _____ Asignatura _____

Fecha de observación _____ Hora de inicio _____ Hora de finalización _____

Observador _____

Categoría de análisis	Aspectos a observar	Registro observación	Comentarios
Formación	El maestro utiliza situaciones de la cotidianidad del aula para llevar a los estudiantes a la reflexión y el análisis.		

	El maestro realiza actividades diferentes a las de su saber disciplinar para promover la formación de sus estudiantes.		
	Manifiesta un trato igual para todos los estudiantes durante la clase o por el contrario su accionar hacia los estudiantes da cuenta de preferencias.		
Convivencia	Qué características se observan en la relación maestro- estudiante.		
	El maestro muestra actitudes de aceptación y respeto por las diferencias y/o exige las mismas a los estudiantes.		
	Qué posición asume el maestro cuando se presentan comportamientos de los estudiantes, que suelen modificar o alterar el proceso de la clase.		
Norma	Que pautas de comportamiento establece y exige el maestro en el aula.		
	Con que frecuencia recurre el maestro a manejar situaciones de clase desde la norma, con el propósito de sanción o realiza reflexiones sobre lo sucedido.		
Comunicación	El maestro escucha a los estudiantes con atención.		
	De qué manera el maestro utiliza el volumen de voz.		
	De qué forma el maestro utiliza los gestos y los movimientos corporales.		

ANEXO 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A MAESTROS



Maestría en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A MAESTROS

Problema: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia escolar en la Institución Educativa José María Herrán de ciudad Bolívar Antioquia?

Objetivos:

1. Determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia escolar.
2. Identificar aquellas acciones del maestro en el aula, que proporcionan elementos formativos para generar condiciones convivenciales.

Categorías de análisis:

- Práctica pedagógica
- Formación.
- Convivencia.
- Norma(subcategoría)
- Comunicación (subcategoría)

Nombre del entrevistado _____

Género _____ Edad _____
experiencia _____ Universidad _____

Facultad _____ Programa académico _____ Asignatura _____ Fecha.

Hora inicio: _____ Hora finalización: _____

Práctica pedagógica

¿Cómo concibe su práctica pedagógica?

¿Usted considera que su práctica pedagógica contribuye a la convivencia escolar y cómo?

	<p>¿Cuáles son los aspectos que usted considera más relevantes desde su práctica pedagógica en el aula?</p>
Formación	<p>¿Aparte de su saber disciplinar, que otras actividades desarrolla usted en el aula?</p> <p>¿Suele estimular la interacción entre estudiantes, bajo qué criterios y por qué?</p>
Convivencia	<p>¿Cómo es su relación con los estudiantes, y con qué parámetros se da?</p> <p>¿Cómo aborda usted los conflictos cuando se presentan en el aula?</p> <p>¿Desde su ejercicio en el aula, que propone para la convivencia en ella?</p>
Norma	<p>¿Cómo regula usted situaciones de conductas o comportamiento entre sus estudiantes que alteran el proceso de clase?</p> <p>¿En qué circunstancias acude usted a la norma con el propósito de sancionar o de llevar a los estudiantes a una reflexión?</p>
Comunicación	<p>¿Cómo conduce usted, los requerimientos o intervenciones que el estudiante hace durante la clase?</p> <p>¿Cómo expresa sus ideas y su sentir en cuanto a volumen de la voz, gestos o movimientos corporales ante sus estudiantes?</p> <p>¿Cómo impide usted una ruptura de la comunicación con sus estudiantes?</p>

ANEXO 3. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDIANTES



**Maestría en Educación
Universidad Pontificia Bolivariana**

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A ESTUDAIANTES

Problema: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia escolar en la Institución Educativa José María Herrán de ciudad Bolívar Antioquia?

Objetivos:

1. Determinar cuáles son las prácticas pedagógicas que favorecen la convivencia escolar.
2. Identificar aquellas acciones del maestro en el aula, que proporcionan elementos formativos para generar condiciones convivenciales.

Categorías de análisis:

- Práctica pedagógica
- Formación.
- Convivencia.
- Norma(subcategoría)
- Comunicación (subcategoría)

Nombre del entrevistado _____

Género _____ Edad _____ Grado _____ Área _____ Fecha. _____

Hora inicio: ____ Hora finalización: _____

Práctica pedagógica

¿Cómo el maestro realiza desde su práctica aportes a la convivencia escolar en conjunto con los estudiantes?

¿Cómo el maestro desde sus acciones motiva a los estudiantes a convivir?

Formación	<p>¿El maestro propicia espacios de reflexión y análisis entre los estudiantes desde la cotidianidad del aula, para la convivencia escolar?</p> <p>¿El maestro aparte del saber disciplinar, hace referencia a otros temas de carácter humano, con objeto de motivar a asumir una conducta en cuanto a convivencia?</p> <p>¿El maestro brinda acompañamiento al estudiante como una contribución a la formación?</p>
Convivencia	<p>¿La relación con los maestros en aula favorece la convivencia escolar?</p> <p>¿De qué manera interviene el maestro cuando se presenta el conflicto en el aula?</p> <p>¿El maestro presenta o hace sugerencias para mejorar la convivencia en el aula?</p>
Norma	<p>¿Cómo actúa el maestro frente a situaciones que alteran la convivencia en el aula?</p> <p>¿Usted considera que el maestro actúa conforme a la norma institucional o a otras pautas para facilitar la convivencia?</p>
Comunicación	<p>¿Cómo percibe la comunicación existente entre los estudiantes y maestro?</p> <p>¿Los maestros propician espacios para escuchar a los estudiantes con respecto a la convivencia en el aula?</p> <p>¿Cómo expresa las ideas en el aula el maestro, en cuanto a volumen de voz, gestos o movimientos corporales?</p>

ANEXO 4. LECTURA DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS DE LA CATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1.1 categoría práctica pedagógica: instrumento entrevista semiestructurada a maestros
Apreciación
<p>De los maestros entrevistados: Entre.M1, Entre.M3, Entre.M4, Entre.M5, Entre.M6, Entre.M7, Entre.M9, dan cuenta de una práctica que se concibe como una actividad instruccional que regula la transmisión de conocimientos, que exige participación, en donde se dan aspectos tradicionales y contemporáneos a través de una necesidad comunicativa que establece el maestro en el aula, lo que conlleva a dar importancia a realizar ejercicios en ella en un proceso de enseñanza - aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, las entrevistas de los maestros Entre.M2 y Entre.M8, toman la práctica pedagógica como un acto reflexivo que conlleva a darle importancia primero a lo formativo, ya que se facilita el crecimiento como seres humanos, actuando con conciencia de lo social donde se aprovechan las vivencias con oportunidad que el maestro ofrece a los estudiantes para que comprenda diversas situaciones en el aula en relación con la convivencia.</p>
Observaciones / conclusiones:
<p>El análisis elaborado de la práctica pedagógica ha permitido identificar en los maestros dos formas de asumir la práctica, una que se muestra como una actividad instruccional y otra asumida como un acto reflexivo.</p>

1.2 CATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Instrumento, Entrevista semiestructurada estudiantes
Apreciación
<p>Se requirió tener en cuenta las diversas descripciones que hacen los estudiantes sobre la forma de cómo los maestros realizan su práctica pedagógica en el aula y con qué acciones. De este modo se encontró dos grupos de estudiantes: el primero, que da cuenta de unas prácticas pedagógicas formativas que favorecen la convivencia escolar y el segundo grupo de estudiantes que dan muestras de que hay prácticas de maestros que no contribuyen a la convivencia escolar en el aula.</p> <p>El primer grupo:</p> <p>En las entrevistas realizadas a los estudiantes Entre.E1, Entre.E2 y Entre.E15, afirman que el</p>

maestro desde su práctica pedagógica hace referencia a los hechos cotidianos lo que permite que en el aula se lleven a cabo reflexiones que a la vez constituyen ejemplos de vida y que son formativas para el diario vivir.

También se establece en las entrevistas a los estudiantes: Entre.E1, Entre.E2, Entre.E9 y Entre.E11, que el maestro con su práctica propone dar importancia a la forma como estos viven en sociedad, lo que implica que el maestro resalta que se tenga una responsabilidad social en la vida.

Dentro de estas perspectivas llama la atención las entrevistas hechas a los estudiantes Entre.E1, Entre.E5, Entre.E6, Entre.E7, Entre.E13, Entre.E15 y Entre.E22, en donde la práctica pedagógica del maestro se percibe como una actividad que lleva a reflexionar ante las necesidades del diario vivir de los estudiantes, permitiendo a su vez realizar cuestionamientos y análisis de situaciones que sirven para mejorar las relaciones en el aula. Se trata pues de aprovechar los momentos reflexivos que otorga el maestro en su clase, permitiendo favorecer la convivencia en el aula.

Las entrevistas a los estudiantes, Entre.E1, Entre.E7, Entre.E8, Entre.E13, Entre.E14, Entre.E17- Entre.E18, Entre.E21, Entre.E22 y Entre.E23, coinciden en que la práctica pedagógica del maestro aporta a la convivencia, ya que se orienta y se motiva a los estudiantes para la solucionar los problemas que se presentan en el aula, es decir, se le brinda al estudiante la confianza y la oportunidad de ayudarse mutuamente, que a su vez son reforzados por las experiencias de los mismos maestros.

Se indica así mismo- que, en entrevistas realizadas a los estudiantes, Entre.E1, Entre.E9, Entre.E14 y Entre.E17, se le da importancia al diálogo en el aula, permitiendo una mejor convivencia, puesto que el maestro desde su práctica pedagógica, orienta y da buen trato, para que se dé la cooperación y por supuesto se establezca un mejoramiento continuo en la formación de los estudiantes.

Manifiestan los entrevistados Entre.E1, Entre.E3 y Entre.E9, que los maestros desde su práctica pedagógica se apoyan en valores que inicialmente son aprendidos en el aula pero que tienen una pretensión moral para poder vivir en sociedad, en tal sentido es bueno aclarar que los maestros dan importancia al valor del respeto y que de una u otra manera se proyecta a los estudiantes, ya que se pide pensar y actuar bien para la sociedad.

Se observa también que, en las entrevistas de los estudiantes, Entre.E4, Entre.E12 y Entre.E17, que los maestros con sus prácticas pedagógicas favorecen la interacción en el aula desde el establecimiento de una comunicación que permite compartir conocimientos, opinar y respetar las ideas del otro.

Los estudiantes entrevistados como, Entre.E4, Entre.E10, Entre.E12, Entre.E13, y Entre.E23 consideran el trabajo de grupo como una actividad que propicia el maestro desde su práctica pedagógica que da oportunidad a que se mejoren las relaciones entre los estudiantes, superando el individualismo y por ende contribuir a la formación.

En las entrevistas a los estudiantes, Entre.E16, Entre.E18, Entre.E20 y Entre.E24, se observa que las prácticas pedagógicas de los maestros aportan a la convivencia desde el ejemplo que ellos mismos dan en el aula, cuando muestran una actitud y una disposición para realizar su

trabajo y también cuando estos intervienen de manera oportuna ante las situaciones que se presentan en el aula.

Segundo grupo:

En contraste con las anteriores posiciones dadas por los estudiantes en la entrevista, se da cuenta de otros como, Entre.E6, Entre.E8, Entre.E19 y Entre.E22 que hay prácticas de maestros que no contribuyen a la convivencia escolar, puesto que se muestran aislados, es decir poco les interesa las relaciones con los estudiantes y muy por el contrario, hay un marcado interés por la clase y el desarrollo de contenidos desde su saber específico.

Observaciones / conclusiones:

se puede constatar que cuando los maestros conciben una “práctica pedagógica” como una actividad instruccional, esta se aleja de los aportes formativos para la convivencia escolar que puede dar el maestro desde el aula, porque, este tipo de práctica está enfocada a transmitir información; situación que es confirmada desde las apreciaciones que dan los estudiantes (segundo grupo), permitiendo verificar que estas se manifiesten en el desarrollo de los contenidos de una área específica y no dando oportunidad de abrir otros espacios en donde se aborde temas convivenciales.

Una postura muy diferente se aprecia cuando se establece una práctica pedagógica que es asumida como un acto reflexivo en donde se tiene en cuenta posiciones formativas, que operan sobre los estudiantes, ya que estos son tomados dentro un proceso de interacción que permite hacer contribuciones en el aula, de tal manera que esto se soporta con las apreciaciones de los estudiantes del (primer grupo), mostrando acciones del maestro que favorecen la convivencia escolar.

ANEXO 5. LECTURA DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS CATEGORÍA FORMACIÓN

2.1 CATEGORÍA FORMACIÓN: Instrumento, entrevista semiestructurada a maestros
Apreciación
<p>Los maestros entrevistados Entre.M1 y Entre.M3, dan cuenta de que hay una interacción entre los estudiantes, obedeciendo a intereses académicos, porque según ellos no se justifica realizar otro tipo de actividades. Es decir, la propuesta consiste en reproducir y transmitir conocimientos olvidando la posibilidad de acciones formativas constantes.</p> <p>Los maestros entrevistados Entre.M2 y Entre.M3, aprovechan el saber disciplinar y las actividades de clase para que los estudiantes hagan reflexiones, a partir de las necesidades personales y colectivas de carácter humano, incluso se establecen conversatorios que se toman como momentos formativos en el aula.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M2, Entre.M4 y Entre.M6, promueven la interacción para establecer la comunicación en el aula, que se da desde el trabajo en equipo y además se fomenta la participación de los estudiantes partir de la conversación, la cual gira en torno a la temática de clase; lo que significa que hay un encuentro con el otro, porque es el maestro quien construye colectividad en el aula.</p> <p>Las entrevistas de los maestros Entre.M5, Entre.M6, Entre.M7 y Entre.M8, dan cuenta de que se recurre al diálogo como una actividad diferente de la clase, a parte del saber disciplinar del maestro. Este diálogo se relaciona con situaciones de la vida cotidiana fomentando reflexiones enmarcadas dentro del respeto, el compañerismo y la disciplina, que implica las normas de cortesía y el buen trato en el aula, contribuyendo así a la formación personal.</p>
Observaciones / conclusiones:
<p>Como se ve en las entrevistas de estos maestros se pueden diferenciar dos posturas, la primera, constata a unos maestros cuyos intereses se basan en los resultados académicos y la segunda muestra como algunos maestros trascienden desde su saber disciplinar para establecer situaciones que fomentan actividades que dan cuenta de personas activas y respetuosas de la norma (trato social), que forman para la convivencia.</p>

2.2 CATEGORÍA FORMACIÓN: Instrumento entrevista semiestructurada estudiantes
Apreciación
<p>En cuanto a las entrevistas de los estudiantes, Entre.E5, Entre.E7, Entre.E16, Entre.E19, Entre.E22, Entre.E23 y Entre.E24, se afirma que los maestros hacen muy pocas contribuciones a la formación, dándole más importancia a las actividades académicas y a la transmisión de conocimientos; donde el acompañamiento y la reflexiones del maestro son muy escasas y de vez en cuando las hace el director del grupo, dependiendo de la dificultades que se presenten en el aula.</p> <p>En las entrevistas a los estudiantes, Entre.E1, Entre.E3, Entre.E8 y Entre.E13, se expresa que los maestros abordan temas a parte del saber disciplinar, ellos educan con una práctica para el cambio, al hablar de otros temas distintitos, se amplía la visión del ser humano y se realizan actividades que involucran una proyección social, desde la misma experiencia de vida del maestro, que contribuye a la formación.</p> <p>En las entrevistas realizadas a los estudiantes, Entre.E1, Entre.E2, Entre.E4, Entre.E9, Entre.E10, Entre.E14, Entre.E17, Entre.E18, Entre.E20 y Entre.E24, se señala que los maestros hacen acompañamiento para entender las diversas situaciones que se presentan en el aula, desde la reflexión y donde se pide que se aplique lo que se aprende para mejorar la convivencia; con un maestro facilitador de las relaciones del uno con el otro, donde hacen presencia los valores y deberes, referidos a una formación para la vida que se suma a la que viene del hogar. De otro lado la entrevista, Entre.E11, dice que los maestros de sociales y ética son los más cercanos a realizar actividades formativas desde la reflexión.</p> <p>En las entrevistas realizadas a los estudiantes Entre.E9 y Entre.E12, se afirma que los maestros promueven el diálogo y la discusión en clase, con el ánimo de establecer pautas normativas en el aula que favorecen la convivencia.</p> <p>Los estudiantes entrevistados, Entre.E7, Entre.E12, Entre.E15, Entre.E14, Entre.E18, Entre.E20 y Entre.E21, dicen que los maestros atienden las dificultades que se presentan en el aula de forma inmediata, permitiendo abordarlas conjuntamente con los estudiantes para hallar soluciones en medio de las interrelaciones que allí se dan, como sujetos interactuantes dentro y fuera del aula.</p>

Observaciones / conclusiones:

Observar desde la perspectiva de los estudiantes, qué propuesta formativa del maestro se despliega en el aula, permite encontrar que entre ellos se encuentran diferencias. La primera se destaca por descubrir que se le da más relevancia a las actividades académicas y a la trasmisión de conocimientos, alejándose del fin formativo que se asume desde la práctica pedagógica, esto no conlleva a sostener un factor de transformación que debe operar en los estudiantes donde estos se construyan así mismo en relación a los otros.

La segunda propuesta es formativa, que se despliega en aula desde la perspectiva de los estudiantes, tiene que ver con la responsabilidad que asumen los maestros, que van más lejos del simple hecho de mostrar unos resultados. Es decir, el accionar del maestro se muestra con una constante toma de decisiones frente a su hacer, que contribuye a la formación, destacándose un saber disciplinar, una práctica para el cambio desde lo humano, la reflexión, las contribuciones a las interrelaciones que permite se interactúe en favor de la convivencia dentro y fuera del aula, con un maestro que hace uso de su experiencia, fija pautas normativas y otorga acompañamiento.

2.3 CATEGORÍA FORMACIÓN: Instrumento observación participante**Apreciación**

Se añade a todos los resultados anteriores, las observaciones realizadas en el aula a los maestros, las Obspar.2, Obspar.3, Obspar.4, Obspar.5 y Obspar.7 encontrando que ellos otorgan prioridad en sus clases a los contenidos del área, en donde se establecen reflexiones de acuerdo a unos objetivos trazados, con un distanciamiento de actividades que involucran formación y prueba de esto es que se hallan omisiones que el maestro hace ante situaciones que alteran la convivencia en el aula.

En las observaciones realizadas en el aula a los maestros, Obspar.1 y Obspar.4, estos realizan reflexiones en el aula encaminadas a la formación humana, aprovechando las inquietudes que surgen entre los mismos estudiantes.

En las observaciones realizadas en el aula a los maestros, Obspar.6, Obspar.8 y Obspar.9, estos recurren al análisis de problemas cotidianos y los relacionan con los temas del área para llevar a los estudiantes a establecer vínculos reflexivos que favorecen la formación en el aula.

En las observaciones realizadas en el aula a los maestros, Obspar.4 y Obspar.7 se utiliza la conversación y el diálogo como un medio de comunicación que favorece las relaciones que se dan en el aula. Reconociendo que la conversación suele darse de manera espontánea sin un orden marcado, donde cada uno simplemente habla, en cambio en el diálogo se establece un orden y respetan los turnos de cada uno bajo parámetros de escucha.

Observaciones / conclusiones:

Se logra contrastar dos observaciones que involucran por un lado un distanciamiento de actividades formativas que se producen en el aula, ya que los maestros otorgan más relevancia a los contenidos de las áreas, cumpliendo con sus objetivos. Por otro lado, se encuentran unas acciones que reúnen condiciones de la práctica pedagógica, tales como reflexiones en el aula encaminadas a la formación humana, análisis de problemas cotidianos, la conversación y el diálogo bajo parámetros de escucha (norma); estas reúnen características que son utilizadas al servicio de la transformación y construcción de los estudiantes, en este caso en relación a la convivencia escolar en el aula.

ANEXO 6. LECTURA DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS CATEGORÍA CONVIVENCIA

3.1 CATEGORÍA CONVIVENCIA: Instrumento entrevista semiestructurada maestros
Apreciación
<p>Los maestros entrevistados Entre.M1, Entre.M2, Entre.M3, Entre.M4, Entre.M5, Entre.M6, Entre.M7, Entre.M8 y Entre.M9 establecen que la relaciones maestro- estudiante se dan a través de pautas de comportamiento en el aula que les exige a los estudiantes y que estas son asumidas desde la norma, es decir, se tienen en cuenta los procedimientos institucionales establecidos desde el manual de convivencia. En tal caso, según dicen los maestros, adoptar un comportamiento ajustado a las normas conlleva a que en el aula se dé la disciplina y el orden en clase, generando a su vez una relación de respeto.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M1, Entre.M5, Entre.M6 y Entre.M8, asumen que la mejor forma de afrontar los conflictos en el aula es mediante el diálogo, donde se resalta la importancia de los valores al momento de realizar un acercamiento entre las partes que lo conforman, no obstante, se deben abrir los espacios en donde el diálogo hace presencia como un elemento que contribuye a la formación en el aula.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M2, Entre.M3, Entre.M7 y Entre.M9, proponen que para favorecer la convivencia en el aula es necesario generar vínculos de confianza para que fluya una interacción con empatía, que permita comprender aquellas dificultades que la alteran. A esto se suma, la conveniencia de que el maestro dedique tiempo para hablar con los estudiantes de situaciones de convivencia. Ahora bien, también allí se destaca la importancia de llevar a cabo direcciones de grupo como una acción del maestro que permite mejorar los conflictos en el aula, incluso haciendo participe a los padres de familia.</p> <p>Los maestros entrevistados Entre.M3, Entre.M6, Entre.M7 y Entre.M9 dieron cuenta que para resolver los conflictos en el aula se debe asumir un papel de mediador, que implique según su complejidad una intervención inmediata para hallar igualmente la solución. Al mismo tiempo se plantea el establecimiento de acuerdos pedagógicos que establecen condiciones para la comunicación en el aula y por ende la convivencia.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M1, Entre.M4, Entre.M6, Entre.M8 y Entre.M9, expresan que las relaciones entre maestros y estudiantes deben basarse en el reconocimiento de los valores y la diversidad de situaciones que se presentan en el aula. Más aun, el maestro proporciona oportunidades para que los estudiantes autocorrijan aquellos comportamientos que alteran la convivencia, lo que conlleva a establecer vínculos más cercanos bajo el respeto y la cordialidad, promoviendo así el buen trato.</p>

Observaciones / conclusiones:
<p>De lo anterior se aprecia que el maestro establece una relación con los estudiantes desde la norma, en la cual existe una exigencia unilateral para el cumplimiento de estas, es decir, los estudiantes deben ajustar su comportamiento a los parámetros impuestos por el maestro en el aula. Esto permite en concepto de los maestros que la convivencia se da en condiciones de disciplina y orden.</p> <p>Otros aspectos que se evidencian como acciones realizadas por los maestros para la convivencia en el aula, operan desde una necesidad del diálogo, donde la interacción va acompañada por la confianza que él genere en los estudiantes, permitiendo al maestro asumirse como un mediador ante los conflictos que se presentan en el aula, de igual forma, su práctica acude a los valores, lo que significa que el orienta a los estudiantes para la convivencia desde la autorregulación de comportamientos, como una forma de hacerlos responsables de su formación.</p>

3.2 CATEGORÍA CONVIVENCIA: Instrumento entrevista semiestructurada a estudiantes.
Apreciación
<p>En lo referente a las entrevistas de los estudiantes, Entre.E6, Entre.E9 y Entre.E15, estos perciben a los maestros con actitudes inadecuadas que desfavorecen la convivencia en el aula ya que algunos se muestran apáticos, distantes, y no demuestran mucho interés para resolver las dificultades o conflictos que se presentan allí. Ahora sumado a esto, existen algunos maestros que determinan sus relaciones en el aula desde su estado emocional, según lo afirma el estudiante Entre.E4.</p> <p>Los estudiantes entrevistados Entre.E1, Entre.E5, Entre.E12, Entre.E18, Entre.E20 y Entre.E22, afirman que cuando los maestros realizan un acompañamiento permanente a los estudiantes producto de su orientación, esta favorece la convivencia en el aula, implicando una acción comunicativa, entendiéndose que el maestro posibilita la integración de experiencias y crea espacios de reflexión.</p> <p>En los estudiantes entrevistados, Entre.E1, Entre.E3, Entre.E5, Entre.E9, Entre.E11, Entre.E18, Entre.E21 y Entre.E24, se describe que algunos maestros son mediadores para solucionar problemas que se presentan en el aula, llevando a los estudiantes a que sean ellos quienes le den solución a los problemas, partiendo desde la reflexión y el diálogo.</p> <p>Los estudiantes entrevistados, Entre.E1, Entre.E2, Entre.E7, Entre.E9, Entre.E10, Entre.E11, Entre.E13, Entre.E14, Entre.E17, Entre.E19, Entre.E21, Entre.E23, y Entre.E24, dan cuenta de que hay maestros que comparten con ellos a través del diálogo y se utiliza para la solución de conflictos en el aula. Este diálogo reorienta algunos comportamientos que suelen alterar la convivencia, ya sea de manera personal o colectiva. Asimismo, los estudiantes afirman que hay otros maestros que de manera más informal, recurren a las conversaciones, como un medio de lograr un mejor acercamiento para solucionar igualmente problemas.</p>

Los Estudiantes entrevistados, Entre.E2, Entre.E15, Entre.E16, Entre.E18, Entre.E22 y Entre.E23, señalan que los maestros establecen acuerdos con el fin mejorar la convivencia en el aula, que si bien responden a las expectativas del manual de convivencia de la institución, no necesariamente están fijados allí. Los maestros también acuden al conducto regular del manual de convivencia, que se puede manifestar a través del registro de situaciones que afectan la convivencia, lo que permite entonces tomar como recurso la norma para favorecer la convivencia. Por otro lado, hay maestros que establecen unas condiciones para relacionarse en el aula desde las reglas.

Los estudiantes entrevistados, Entre.E3, Entre.E5 y Entre.E10, destacan que hay maestros que construyen relaciones con el ejemplo que dan, constituyendo así un buen trato del uno frente al otro, de modo que esto se convierte en una acción muy favorable para la convivencia en el aula.

Los estudiantes entrevistados Entre.E4, Entre.E8, Entre.E12 y Entre.E21, reconocen que los maestros ofrecen oportunidades para que sea el estudiante quien se autocorrija su comportamiento, ante la presencia de situaciones conflictivas en el aula. Esto se hace con llamados de atención, orientaciones y sugerencias para que se apoyen mutuamente en busca de hallar soluciones y beneficiar la convivencia.

Los estudiantes entrevistados Entre.E3, Entre.E7, Entre.E13 y Entre.E17, destacan que las relaciones con algunos maestros se dan desde la confianza que estos ofrecen a los estudiantes, posibilitando que se logre un acercamiento entre ellos, así los estudiantes se prestan al diálogo, se sienten aceptados y actúan con seguridad en el aula.

Observaciones / conclusiones:

De las entrevistas realizadas a los estudiantes se logra identificar, en primer lugar, una percepción de que hay maestros que asumen unas actitudes que se consideran inadecuadas, puesto que reflejan un desinterés por solucionar los conflictos. Desde allí, se da un “no obrar”, es decir, una “no intervención” en el aula, estando más atento a los temas puntuales de su área.

En segundo lugar, emergen unas prácticas y acciones de los maestros que crean condiciones propicias para la convivencia, tales como: realizar acompañamiento, mediar en el conflicto, propiciar el diálogo, establecer acuerdos, exigir cumplimiento a la norma, dar ejemplo, impulsar la autocorrección y generar confianza. Todas estas manifestaciones se convierten en elementos formativos para los estudiantes, aportando a la transformación personal y social y por ende favorecer la convivencia en el aula.

3.3 CATEGORÍA CONVIVENCIA: Instrumento observación participante

Apreciación

En lo correspondiente a la observación participante se logra identificar que existen una serie de prácticas y acciones que no facilitan la formación para la convivencia en el aula, de este modo en la Obspar.1, Obspar.2, Obspar.3, Obspar.5 y Obspar.7, se encontró que hay maestros que ante comportamientos que alteran la convivencia en el

aula, llaman la atención con ironía, amenazan con expulsar de clase o realizar registros, poco interés en situaciones comunicativas, omiten circunstancias conflictivas no haciendo intervención y la relación maestro alumno se lleva acabo estrictamente desde contenidos y saberes del área.

Con las observaciones, Obspar.1 y Obspar.3 se identifica que las relaciones entre maestros y estudiantes se dan bajo la confianza, caracterizada por un trato cordial y amistoso por parte del maestro.

Con las observaciones Obspar.4, Obspar.6, Obspar.7 y Obspar.9 se logra reconocer que en las relaciones de los maestros con los estudiantes, la conversación y el diálogo constituyen una posibilidad de solucionar dificultades en el aula. La conversación entonces se asume como un acercamiento con el otro y el diálogo en tanto posibilidad de compartir desde posturas diferentes. Encontrando así dos formas comunicativas utilizadas para afianzar la convivencia en el aula.

En las observaciones Obspar.2, Obspar.4, Obspar.6, Obspar.8 y Obspar.9, se halla que ante algunas alteraciones que ocurren en el aula, algunos maestros las asumen desde los llamados de atención reiterados, para establecer el orden. Pero también se encuentra que hay maestros que adoptan una posición conciliadora que permite incluso incentivar la autocorrección de comportamientos en el aula.

Observaciones / conclusiones:

De las observaciones realizadas se puede diferenciar prácticas y acciones para la convivencia en el aula, unas que se caracterizan por la ironía, las amenazas, poco interés por la comunicación, falta de intervención y una marcada pretensión por desarrollar solo los contenidos del área y otras que en contraste, se dan con aspectos relevantes para la convivencia como son: la confianza, la conversación y el diálogo, la intervención con llamados de atención, posturas conciliadoras y la pertinencia de la autocorrección.

ANEXO 7. LECTURA DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS SUBCATEGORÍA NORMA

4.1 SUBCATEGORÍA NORMA: Instrumento entrevista semiestructurada maestros
Apreciación
<p>Los maestros entrevistados Entre.M1, Entre.M2, Entre.M3, Entre.M5, Entre.M6 y Entre.M8, establecen que previamente buscan persuadir a los estudiantes para que modifiquen sus comportamientos, de no ser así, entonces, se recurre a la norma institucional, es decir al manual de convivencia, especialmente cuando se presentan agresiones entre ellos.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M1 y Entre.M8, dicen realizar de manera reiterada llamados de atención que se convierten en observaciones verbales, que pueden terminar con un procedimiento bajo la norma institucional, de tal forma que se favorezca la convivencia en el aula.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M2, Entre.M4, Entre.M5, Entre.M6, Entre.M7, Entre.M8 y Entre.M9, sostienen que antes de acudir a la norma institucional ofrecen soluciones desde el diálogo, llevando a que se establezcan reflexiones, donde el maestro mantiene una actitud conciliadora para mejorar los comportamientos de aquellos estudiantes que no favorecen la convivencia en el aula.</p>
Observaciones / conclusiones:
<p>De los resultados de esta entrevista a los maestros se logra precisar una forma de proceder ante situaciones o comportamientos que alteran la clase, es decir, se da cuenta de una práctica mediadora, puesto que recurren a unas acciones tales como: persuadir a los estudiantes para que cambien de actitud, hacer llamados de atención que dan oportunidad de que se corrija e incluso se llega a establecer el diálogo como medio de reflexión de los comportamientos en el aula. Con esto, se aprecian unas condiciones formativas que se anticipan a la aplicación de la norma institucional o manual de convivencia.</p>

4.2 SUBCATEGORÍA NORMA: Instrumento entrevista semiestructurada estudiantes
Apreciación
<p>Los estudiantes entrevistados, Entre.E3, Entre.E4, Entre.E7, Entre.E12, Entre.E13, Entre.E16, Entre.E17, Entre.E22 y Entre.E23, sostienen que los maestros ante las situaciones que alteran la convivencia, proceden a remitir de manera directa e inmediata a otras instancias como el docente orientador, el coordinador y el rector, acompañado de registros, para que allí se le dé solución apoyados desde el manual de convivencia.</p>

Los estudiantes entrevistados, Entre.E5, Entre.E7 y Entre.E15, perciben que hay algunos maestros que frente situaciones que alteran la convivencia en el aula actúan desde norma institucional, ya que realizan los respectivos registros buscando la sanción como una forma de corregir, además, se utiliza la norma para advertir esta posibilidad; pero se presentan situaciones en las cuales hay maestros que no cumplen con esto.

Los estudiantes Entre.E8, Entre.E14, Entre.E18 y Entre.E23, manifiestan que algunos maestros caen en la omisión de la aplicación de norma institucional, ósea ante los inconvenientes que se presentan en el aula se muestran indiferentes e incluso, dan muestra de tener poco interés para hallar las soluciones, desfavoreciendo con esto la convivencia en el aula.

Los estudiantes entrevistados Entre.E2, Entre.E3., Entre.E5, Entre.E7, Entre.E9, Entre.E11, Entre.E12, Entre.E13, Entre.E14, Entre.E16, Entre.E17, Entre.E18, Entre.E20, Entre.E21 y Entre.E24, expresan que los maestros actúan conforme a la norma institucional y con el procedimiento establecido, en el que se determina las características que posee el conflicto para su manejo. Es así, que cuando se presentan situaciones que son consideradas leves se abordan con el diálogo, en cambio cuando se revisten de gravedad se trasladan a otras instancias para su solución; siendo esto una oportunidad para corregir de manera formativa, puesto que se reconoce la existencia de los derechos y deberes de los estudiantes.

Los estudiantes entrevistados Entre.E2, Entre.E4, Entre.E5, Entre.E6, Entre.E7, Entre.E10, Entre.E15 y Entre.E23, exponen que cuando se presentan situaciones que alteran la convivencia, los maestros realizan llamados de atención que constituyen una oportunidad para corregir comportamientos. Esta intervención del maestro conlleva a recurrir al diálogo, como una forma de reorientar a los estudiantes, antes que acudir a soluciones desde la norma, sin olvidar que los incumplimientos de estas conducen a sanciones.

Los estudiantes entrevistados Entre.E6, Entre.E13, Entre.E15 y Entre.E22, permiten identificar que hay algunos maestros que con la proyección de empatía y confianza en su práctica, inducen a los estudiantes para que sean ellos mismos quienes resuelvan los conflictos en el aula, sin olvidar que existen unas normas institucionales, lo que implica que se produzca una cooperación en la búsqueda de soluciones.

Los estudiantes entrevistados, Entre.E9 y Entre.E12 destacan que hay algunos maestros que por un lado realizan acuerdos desde la norma para remediar situaciones que alteran la convivencia y por otro lado, crean normas que si bien no están contenidas en el manual de convivencia, obedecen al interés del maestro para dar respuesta al conflicto que surge en el aula.

Observaciones / conclusiones:
<p>Con esta información obtenida de los estudiantes se puede establecer dos grupos de prácticas en el aula, en el primero se muestran unas acciones del maestro como: remitir de manera directa e inmediata a otras instancias las situaciones conflictivas que se presentan, el registro de comportamientos que buscan una sanción y las omisiones de la aplicación de la norma institucional. Dichas acciones no favorecen un proceso formativo, porque no abre la posibilidad de reflexionar para el cambio de actitudes y además los maestros no buscan comprender las manifestaciones de convivencia que se presentan en el aula.</p> <p>En el segundo, se destacan acciones del maestro que tienen en cuenta la norma institucional, realizan llamados de atención, se proyecta empatía y confianza para la cooperación y al lado de ello, se realizan acuerdos que van acompañados de la creación de otras normas, diferentes a las contempladas en el manual de convivencia. Estas acciones reúnen condiciones formativas, al fomentar la toma de decisiones que posibilitan la transformación humana desde la experiencia individual y colectiva.</p>

4.3 SUBCATEGORÍA NORMA: Instrumento observación participante
Apreciación
<p>En las observaciones efectuadas Obspar.3, Obspar.4, Obspar.5 y Obspar.9, se encuentra que hay un “no actuar” de maestros, porque no recurren a las normas institucionales, no realizan reflexiones y no establecen parámetros al momento de manejar situaciones que alteran la convivencia. Pero también, hay que agregar, que cuando estos actúan, exigen cumplimiento inmediato de la norma institucional y además se amenaza con sancionar.</p> <p>Las observaciones Obspar.1, Obspar.2, Obspar.4, Obspar.6, Obspar.7, Obspar.8 y Obspar.9, ponen de manifiesto que hay maestros que fijan pautas normativas en clase, que si bien no están literalmente estipuladas en el manual de convivencia, estas direccionan el comportamiento en el aula y por consiguiente que exista la disposición para las actividades que allí se realizan.</p> <p>Las observaciones a los maestros Obspar.1, Obspar.6, Obspar.7, Obspar.8 y Obspar.9, logran establecer que hay algunos maestros que cuando se presentan situaciones que afectan la convivencia, prefieren primero que todo, llamar la atención y escuchar a los estudiantes e invitarlos a cambiar el comportamiento desde una postura reflexiva, para no tener que acudir a la norma y en consecuencia sancionar.</p>

Observaciones / conclusiones:

Con estas observaciones se logra determinar que hay unas prácticas que no proporcionan elementos formativos para la convivencia en el aula, reconociéndose así dos acciones. La primera da cuenta de un maestro que restringe su actuar con la no intervención ante las situaciones que se presentan en el aula, dejando a un lado la posibilidad de estimular y valorar el proceso formativo del estudiante.

En la segunda acción, el maestro recurre a la norma con la intención de lograr un cambio en el comportamiento del estudiante, pero en esta no media otro tipo de intención, pues lo que se busca es la sanción. Por el contrario, se encuentra la existencia de unas prácticas pedagógicas que antes que nada, buscan una modificación en el comportamiento de los estudiantes desde situaciones reflexivas; donde se acude a utilizar estrategias como lograr acuerdos, interés por escuchar y llamar la atención de manera preventiva. De modo que la norma adquiere un significado que permite valerse de ella para mejorar las relaciones en el aula.

ANEXO 8. LECTURA DE LOS RESULTADOS DE LOS INSTRUMENTOS SUBCATEGORÍA COMUNICACIÓN

<p>5.1 SUBCATEGORÍA COMUNICACIÓN: Instrumento entrevista semiestructurada maestros</p>
<p>Apreciación</p>
<p>La entrevista del maestro Entre.M1, considera que son muy pocas las intervenciones de los estudiantes, estos no se inquietan, cuando se da tiempo en una actividad, no lo aprovechan, se dispersan y muestran un desinterés. Aquí la comunicación está afectada por una actitud pasiva del maestro aceptando una situación de la no participación del estudiante en el aula.</p> <p>Otro aspecto, que el maestro reconoce es que faltan elementos para impedir una ruptura comunicativa con los estudiantes, debido a que no aceptan las orientaciones del maestro, prefiriendo evadir en el aula el contacto con algunos estudiantes con los que se han presentado conflictos.</p> <p>De los maestros entrevistados Entre.M1, Entre.M2, Entre.M4, Entre.M5, Entre.M6, Entre.M7, Entre.M8, manifiestan que el volumen de voz se utiliza según las situaciones que se presentan en el aula y las intenciones del maestro. Cuando se hace referencia a un volumen alto, indica que también va acompañada de gestos y movimientos corporales para variar y evitar la rutina en las clases, a pesar de esto, hay algunos maestros que dicen que estos son pocos y limitados, en todo caso, lo que más se distingue es un volumen de voz alto y consideran que es necesario para apoyar las explicaciones de la clase y proyectar autoridad.</p> <p>Los maestros entrevistados Entre.M2, Entre.M6 y Entre.M8, revelan que las intervenciones que hacen los estudiantes en el aula, son conducidas bajo un ambiente de confianza que les permiten opinar y expresar sus ideas, creando vínculos que fortalecen la comunicación en condiciones de respeto y así evitar su ruptura.</p> <p>Las entrevistas de los maestros, Entre.M1, Entre.M3, Entre.M4, Entre.M5, Entre.M6, Entre.M7, y Entre.M9, revelan que las intervenciones de los estudiantes son tomadas como oportunidades y desde las mismas necesidades comunicativas que se dan en el aula, ellos se muestran dispuestos a escucharlos, brindándoles la posibilidad de mejorar las relaciones desde el respeto por la palabra en condiciones de orden. Además, la escucha admite establecer correctivos con la posición mediadora del maestro.</p> <p>Los maestros entrevistados, Entre.M3, y Entre.M9 reconocen que hacen uso de un volumen de voz bajo y medio en el aula, induciendo a los estudiantes a prestar atención y al mismo tiempo se es cuidadoso con lo que se dice.</p> <p>Los maestros entrevistados Entre.M3, Entre.M5, Entre.M7, Entre.M8 y Entre.M9 manifiestan que una ruptura en la comunicación se evita cuando se acerca a los estudiantes a través de casos de la vida cotidiana, de manera que se conviertan en un referente para impulsar a</p>

mejorar las relaciones en el aula. Ahora, de presentarse una ruptura, se indaga por las causas para rehacer la comunicación. Esto direccionado desde el diálogo y con las orientaciones del maestro proporciona participación al estudiante.

Observaciones / conclusiones:

Atendiendo a estas consideraciones se logra identificar una práctica que poco ayuda a la formación para la convivencia escolar en el aula. Es así, que cuando el maestro ofrece la posibilidad de que los estudiantes intervengan, según este, ellos se alejan de los intereses del tema, ante lo cual el maestro asume una posición pasiva; de hecho, se reconoce el no direccionar las circunstancias que ayuden a mejorar la comunicación.

Sin embargo los maestros dicen realizar prácticas, que se toman como favorables para la comunicación y por ende para la convivencia escolar en el aula, formando un conjunto de acciones que se determinan de la siguiente manera: expresar las ideas utilizando un volumen de voz alto sin llegar a ser agresivo, el volumen de voz bajo para llevar a los estudiantes a que presten más atención, instaurar confianza para que los estudiantes se expresen y opinen con la intención de mejorar las relaciones junto con la escucha; ahora las maneras de evitar rupturas en la comunicación sedan desde acciones como el establecimiento del diálogo y tomar como referente casos de la vida cotidiana, que a la vez son acompañadas desde la orientación que da el maestro.

5.2 SUBCATEGORÍA COMUNICACIÓN: Instrumento, entrevista semiestructurada estudiantes

Apreciación

Con las entrevistas de los estudiantes Entre.E7, Entre.E10, Entre.E12, Entre.E14, Entre.E15, Entre.E18, Entre.E19 y Entre.E23 se logra establecer que hay algunos maestros que no coadyuvan desde su práctica a la formación para la convivencia escolar en el aula, de tal manera que al hacer énfasis en lo comunicativo se encontró que estos no escuchan a los estudiantes y sólo se dedican a dar los temas de clase, no atienden sus inquietudes y llaman la atención gritando o levantan la voz con un sentido amenazante.

La misma lectura, se hace de los gestos y movimientos corporales que denotan no tener disposición y motivación, incluso cuando permanece sentado durante la clase muestra pasividad frente a ella. Sumado a esto, existen momentos en que el maestro pierde el control ante situaciones comportamentales de los estudiantes, evidenciando así una comunicación que resulta afectada por los sarcasmos y la desconfianza.

Con los estudiantes entrevistados Entre.E3, Entre.E4, Entre.E6, Entre.E7, Entre.E8, Entre.E9, Entre.E10, Entre.E11, Entre.E13, Entre.E15, Entre.E16, Entre.E17, Entre.E18, Entre.E19, Entre.E20, Entre.E21, Entre.E22 Entre.E23 y Entre.E24, se consigue subrayar que en los maestros hay acciones que se reconocen como una práctica pedagógica, valiéndose de la comunicación, que en conjunto posibilitan un aporte en la convivencia en el aula. En efecto, esta es constante y fluida especialmente con el maestro director de grupo.

Ahora bien, según lo expresan, la comunicación es influenciada por el ejemplo del maestro, ya que lo toman como un modelo para mejorar las relaciones con sus pares, adicional a esto,

el estado de ánimo de él concuerda con la disposición que ellos manifiestan hacia los estudiantes, es decir, se muestran abiertos al grupo, generando de esta manera un ambiente de confianza, en condiciones de cooperación, cordialidad y respeto.

Las entrevistas de los estudiantes Entre.E1, Entre.E5 y Entre.E24, indican que el diálogo beneficia la comunicación, consolidando las relaciones interpersonales que se dan en el aula. Por su parte la confianza respalda el diálogo, que a su vez lleva a ejercicios reflexivos.

Los estudiantes entrevistados Entre.E5, Entre.E11, Entre.E12, Entre.E13, Entre.E17, Entre.E19, Entre.E20 Entre.E21 y Entre.E22, afirman que algunos maestros se prestan a escuchar creando espacios donde los estudiantes expresan sus ideas y opiniones, las cuales resultan útiles ante las dificultades y conflictos que se dan en el aula, aportando a su solución. La capacidad de escuchar permite orientar y lograr una cercanía con los estudiantes y esto es reconocido en especial a los directores de grupo.

Los estudiantes entrevistados, Entre.E2, Entre.E15, Entre.E21 y Entre.E22 dan cuenta que hay maestros que utilizan un volumen de voz que varía, buscando despertar interés en los estudiantes, de tal forma que las orientaciones que da el maestro no son tomadas como ordenes, sino como indicaciones cordiales, es decir, se hace referencia a que hay un volumen de voz afable.

Los estudiantes entrevistados Entre.E6, Entre.E8, Entre.E19, Entre.E20 y Entre.E21 aseveran que algunos maestros hacen uso de volumen de voz alto, admitiendo que este no es agresivo e irrespetuoso. En este sentido, se recurre y según las circunstancias a establecer un orden en el aula, en donde se le reconoce credibilidad, seguridad y autoridad.

Los estudiantes entrevistados Entre.E2, Entre.E3, Entre.E4, Entre.E5, Entre.E6, Entre.E7, Entre.E8, Entre.E9, Entre.E13, Entre.E15, Entre.E16, Entre.E20, Entre.E21, Entre.E22, Entre.E23 y Entre.E24, resaltan que hay maestros que utilizan los gestos y sus movimientos corporales para afianzarse en sus explicaciones, también dicen que los gestos revelan el estado de ánimo de estos y aprueban o desaprueban comportamientos en aula. Otro aspecto relevante es cuando el maestro permanece de pie y recorre el aula, logra un mayor acercamiento con los estudiantes y por ende se respalda la comunicación.

Observaciones / conclusiones:

De las entrevistas a los estudiantes se logra diferenciar que hay dos tipos de prácticas, unas que no logran apoyar los aspectos formativos para convivencia, ya que allí se obstaculiza la comunicación, debido a que hay acciones como: el no escuchar, interés solo por el tema de clase, amenazar, carencia de disposición y motivación, pasividad y perder el control en el aula, todas ellas afectan la comunicación como una interacción, en donde no se incide en el carácter activo de los participantes, en los procesos que se dan en el aula.

Otras prácticas permiten asumir la comunicación como base para la convivencia, siendo de este modo formativas, como: acudir al diálogo, establecer reflexiones, escuchar, utilizar un volumen de voz para despertar interés, incorporar gestos y movimientos corporales para

respaldar las palabras, manifestar disposición, fomentar la cooperación, el respeto y asumir actitudes frente a los demás, para que se conviertan en ejemplo. Con todas estas acciones se concibe un aula para la participación, puesto que la comunicación se torna como un acto creador y humano, abriendo así la posibilidad de construir espacios para la convivencia.

5.3 SUBCATEGORÍA COMUNICACIÓN : Instrumento observación participante

Apreciación

Las observaciones realizadas a los maestros Obspar.2, Obspar.5 y Obspar.7 dan razón de que la comunicación que se da entre maestros y estudiantes es estrictamente académica, de hecho, el intercambio de ideas que se produce allí, se dirige a la adquisición de conocimientos de las áreas.

La observación de los maestros Obspar.1, Obspar.4, Obspar.6 y Obspar.8, evidencian, que la comunicación que establecen los maestros en el aula, se da a partir de la escucha, lo que apunta a que los estudiantes sean tenidos en cuenta como participantes y de esta manera puedan expresar sus ideas.

Las observaciones Obspar.1, Obspar.2, Obspar.3, Obspar.5, Obspar.4, Obspar.6, Obspar.7, Obspar.8 y Obspar.9, logran determinar que pese a que hay algunos maestros que no siendo muy gestuales, cuando estos recurren a ello, lo hacen para aprobar o rechazar comportamientos y comentarios que se dan en el aula, asimismo, realizan un recorrido visual para tener la atención de los estudiantes. Sobre todo, se distinguió que durante las clases se realizan pocos desplazamientos, muestran una postura segura y se ayudan de las manos para acompañar sus explicaciones.

Con las observaciones Obspar.2, Obspar.5, Obspar.6, y Obspar.7, se logra percibir que algunos maestros emplean un tono de voz medio, acompañado de una actitud conciliadora desde la cual se logra establecer condiciones y orientaciones para el beneficio de la convivencia en el aula.

Con las observaciones a los maestros Obspar.1, Obspar.3, Obspar.4, Obspar.6, Obspar.8 y Obspar.9, se logra identificar el uso de un volumen de voz alto, que en primera instancia ayuda a establecer el control en la clase desde los llamados de atención sin que estos pretendan ofender.

Las observaciones de los maestros Obspar.3, Obspar.8 y Obspar.9 validan la comunicación como una acción que está marcada de intenciones para atender las necesidades de los estudiantes en lo convivencial, que benefician lo académico, las relaciones interpersonales y la interacción que se da en el aula.

Observaciones / conclusiones:

Como resultado de las consideraciones anteriores se consigue diferenciar una acción comunicativa que se direcciona exclusivamente a la adquisición de conocimientos, con lo cual se limita las posibilidades de intercambiar con otras experiencias en el aula. En contraste, se hayan unas prácticas que al establecerse ciertas acciones logran auspiciar la formación para la convivencia.

En efecto, la escucha, los gestos, los recorridos visuales, los desplazamientos corporales, la movilidad de las manos, el volumen de voz alto y medio se convierten en un todo que comunica, considerándola como el momento desde el cual el uno espera algo del otro, es decir, que se está ante la presencia de una práctica formativa que emana desde la capacidad comunicativa del maestro, para hallar junto con los estudiantes, un espacio común llamado convivencia.