

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y TERAPIA DE LA COMUNICACIÓN HUMANA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA CON ESPECIALIDAD EN PSICOTERAPIA Y
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INFORME DE PROYECTO TERMINAL

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA PARA
FOMENTAR EL TRABAJO COLABORATIVO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA
ZONA RURAL DEL MUNICIPIO DE DURANGO

QUE PARA OBTENER EL GRADO COMO MAESTRA EN PSICOLOGÍA CON
ESPECIALIDAD EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTA:

MARÍA FERNANDA BONILLA SERRATO

DIRECCIÓN DE TESIS:

DIRECTOR: DR. JAIME FERNÁNDEZ ESCÁRZAGA

CO-DIRECTOR: DR. MARCO ANTONIO VÁZQUEZ SOTO

Victoria de Durango, Dgo., enero de 2020.

Dedicatoria y agradecimientos

A mi pueblito, por compartir su historia conmigo.

Papá, mamá y Cris, por sostenerme y amarme, gracias por estar siempre a mi lado.

Denisse y Alfredo, son las mejores personas que pude conocer, gracias por su cariño y su atesorada compañía.

Profe Jaime, gracias por inspirar mi fe en las personas y mi compromiso con la comunidad, es un honor que vivan en mí sus enseñanzas, procuraré el bien y la justicia de mis actos.

Resumen

La finalidad del trabajo que se reporta en este documento es presentar la intervención psicoeducativa enfocada en vincular a una comunidad educativa a través del trabajo colaborativo para desarrollar en el centro escolar prácticas inclusivas. Metodológicamente se procedió a través de una investigación acción desde una perspectiva cualitativa; se diseñó un proyecto de intervención psicoeducativo en el que se articulaban los esfuerzos de alumnos, docentes, directivos, padres de familia y el psicólogo educativo en actividades transversales de la escuela, la propuesta fue para implementar cinco clubes para los alumnos, quienes compartían objetivos e intereses en común. Los resultados muestran que la estrategia psicoeducativa para la estimulación del trabajo colaborativo permitió la participación de toda la comunidad, abriendo los canales de comunicación entre los miembros y fortaleció el sentido de pertenencia a la escuela y hacía la comunidad. Sobre todo, se evidencia que la función del psicólogo educativo influye positivamente en la dinamización y concreción de proyectos de transformación escolar, ya que motiva y alienta a los involucrados en el proceso educativo formando una sinergia que sienta las bases para asumir una educación inclusiva.

Palabras clave: *trabajo colaborativo, prácticas inclusivas, psicólogo educativo, transformación del centro*

Summary

The purpose of this work was to link an educational community through out collaborative work to develop inclusive practices in the school center. Methodologically speaking, it was proceeded through an action research from a qualitaive perspective. A psychoeducational intervention project was designed in which the efforts of students, teachers, the school board, parents, and the educational psychologist were adressed in transversal school activities. The proposal was to implement five educational clubs for students, who shared objectives and common interests. Results show that the psychoeducational strategy for the collaborative work stimulation allowed the whole community's participation, showing improvement in the communication between members, and strengthening the sense of belonging to the school and to the community. Above all, it was demonstrated that the educational psychologist's role influences positively in the dynamics and consolidation of educational transformation

projects, since it motivates and encourages people involved in the educational process forming a synergy that lays the foundations to assume an inclusive education.

Keywords: *collaborative work, good inclusive practices, educational psychologist, center transformati*

Índice

Capítulo I Planteamiento del problema	10
1.1 Clarificación de términos	10
1.2 Justificación	12
1.3 Propósitos.....	14
1.4 Antecedentes	15
Capítulo II Marco teórico	18
2.1 Comprendiendo la inclusión educativa.....	18
2.1.1 La importancia de un cambio educativo	18
2.1.2 Cómo inician el proceso inclusivo	20
2.1.3 Concepto de inclusión y sus fundamentos	23
2.1.4 La escuela inclusiva: un compromiso de la comunidad educativa.....	25
2.2 Un proyecto en marcha	27
2.2.1 Educar a los miembros de la escuela.....	27
2.2.2 Iniciar un proyecto escolar	30
2.2.3 Implicarse en el proyecto inclusivo.....	34
Capítulo III Metodología	40
Capítulo IV Resultados	49
4.1 Conociendo a la comunidad.....	49
4.2 Resultados del diagnóstico.....	51
4.2.1 Plan de intervención psicoeducativo.....	53
4.3 Cómo interpretar los resultados	60
4.4 Descripción de los resultados	60
4.4.1 Categoría I: Equipos de trabajo	61
4.4.2 Categoría II: Organización y planificación en equipo	75
4.4.3 Categoría III: participación de la comunidad	89
Capítulo V Discusión	117
5.1 Categoría I: equipos de trabajo	117
5.2 Categoría II: organización y planificación en equipo	122
5.3 Categoría III: participación de la comunidad	127
Conclusión	134

Referencias	140
ANEXOS	147
Bitácoras 1 Diario de campo.....	148
Bitácora 2 Transcripción de audios de niños	178
Bitácora 3 Transcripción de audios de profesores	191
Bitácora 4 Transcripción del audio de una madre de familia	203
Bitácora 5 Diario de campo del diagnóstico	211
Bitácora 6 Transcripción de las entrevistas del diagnóstico	216

Índice de figuras

Figura 1. Para entrar a la banda de guerra	90
Figura 2. Nuevas integrantes	95
Figura 3. El logro de Iván.....	96
Figura 4. El cartel	98
Figura 5. Promoción de la tómbola	98
Figura 6. Pulir	100
Figura 7. Cada uno tiene su instrumento	102
Figura 8. Guantes y boinas	103
Figura 9. Marchar	104
Figura 10. Desfile	105
Figura 11. Bote	106
Figura 12. Tres equipos	109
Figura 13. Libro de rimas	110

Introducción

La educación puede ser considerada como una herramienta de construcción del ciudadano que se adapte a su entorno y lo transforme para el beneficio de toda su sociedad, actualmente la escuela es la institución en donde se da una dinámica compleja de interrelaciones culturales que pueden enriquecen o detener el progreso social. La inclusión educativa es el proceso por el cual se educa al individuo para el reconocimiento de esa diversidad, el respeto a la misma y a la reflexión de sus propios actos en equidad e igualdad social.

El proceso inclusivo marca nuevos objetivos que la escuela debe procurar como institución, una misión diferente del trabajo que se realiza dentro de ella y el cambio en la función del personal que la dirige, involucrando también, al psicólogo educativo. Este profesional se interesa por el desarrollo personal y social de cada alumno, así como el bienestar docente y su progreso profesional; obra para vincular a las familias en la práctica educativa de sus hijos y provee de situaciones que posibiliten el acercamiento de toda la comunidad al interior de la dinámica escolar.

Su función es favorecer el proceso de inclusión educativa y con base en la misma, se ha realizado una intervención psicoeducativa para promover el trabajo colaborativo en una escuela primaria de la zona rural de la Ciudad de Durango, buscando orientar las prácticas educativas tradicionales en actos inclusivos. Comúnmente, autores como Echeita, Ainscow, Ocampo y Bunch, ponen especial atención al papel del docente en el proceso inclusivo, pero esta investigación considera al psicólogo educativo como el protagonista para orquestar este proyecto, siendo ésta, una de las principales contribuciones en este campo.

La investigación comienza con el apartado de planteamiento del problema, aquí se explican los conceptos claves del tema en cuestión, aborda los propósitos que persigue y brinda un acercamiento a investigaciones similares que anteceden al presente trabajo. Posteriormente el apartado del marco teórico, captura el material documental tratado para dar sentido al documento. Expone el proceso inclusivo, su complejidad y los elementos que son indispensables para su concreción; también menciona los aspectos que componen el trabajo colaborativo, subapartado que ha surgido de los hallazgos en el análisis de la información empírica y con el que, posteriormente, se construye la sección de discusión.

El trabajo continúa con el apartado de metodología, donde se describe el proceso técnico y práctico encauzado a cumplir los objetivos planteados a través de la intervención psicoeducativa; contiene la secuencia de acciones implementadas y el análisis pertinente de la evidencia empírica para el posterior encuadre de resultados.

Siguiendo con el contenido del documento, en el capítulo de resultados se describen los descubrimientos, mismos que están organizados por categorías y subcategorías; ofrece un acercamiento a la experiencia de la psicóloga educativa al integrarse a un centro escolar y formar relaciones y vínculos con la comunidad escolar.

Finalmente, en el capítulo de discusión se pone en contraste la información empírica y el sustento teórico para explicar la realidad en la que se procedió con el proceso psicoeducativo; concluyendo en presentar los aspectos que transformaron a esta comunidad escolar.

Capítulo I

Planteamiento del problema

En este apartado se abordarán los elementos que configuran la necesidad de emprender una intervención psicoeducativa basada en la inclusión educativa para fomentar el trabajo colaborativo en una escuela primaria de la zona rural del municipio de Durango. Aquí se exponen los argumentos que explican los términos a los que hace alusión el tema de investigación. Posteriormente se mencionan los argumentos que fundamentan esta intervención, a partir de las cuales derivan los propósitos que se persiguen, para finalmente, explorar las experiencias documentadas que han tenido distintos centros educativos al desarrollarse en la inclusión.

1.1 Clarificación de términos

Como se mencionó antes, el tema de la presente investigación es: *Educación inclusiva: una intervención psicoeducativa para fomentar el trabajo colaborativo en una escuela primaria de la zona rural del municipio de Durango*, este subapartado ofrece una explicación de los términos: '*educación inclusiva*', '*intervención psicoeducativa*', '*para fomentar el trabajo colaborativo*', '*en una escuela primaria*' y '*de la zona rural del municipio de Durango*'; con el fin de contextualizar el tema y orientar los contenidos que se abordarán a lo largo del documento.

El primer término en cuestión es '*educación inclusiva*', refiriéndose a ella como el proceso de reestructuración escolar que modifica las prácticas educativas que se realizan en la escuela (Echeita, 2013) mediante la participación de profesores, directivos, estudiantes, personal de apoyo y padres de familia. Este proceso consiste en brindarle al alumno igualdad de oportunidades para construir su aprendizaje; que participe y conviva con sus compañeros en condiciones de respeto y confianza (López, 2011) donde cada uno es valorado por sus iguales, reconocido y tomado en consideración como parte del grupo; su objetivo es reconocer que las diferencias son una oportunidad para aprender (Echeita, 2013) a través de prácticas estimulantes e innovadoras que ofrezcan a cada alumno aquello que necesiten a

través de encuentros de trabajo en cooperación y colaboración, al mismo tiempo, el proceso orienta las políticas escolares hacia la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la convivencia, enriqueciendo el proceso enseñanza - aprendizaje y el desarrollo cultural de cada alumno (Moliner, 2011).

Por otro lado, la *'intervención psicoeducativa'* es considerada como el conjunto de actividades que realiza el psicólogo educativo con el objetivo de atender las necesidades del centro escolar al que pertenece y transformarlo. Dentro de estas acciones la evaluación de las condiciones actuales y prospectivas de la escuela da pie a que se puedan implementar procesos de asesoramiento en proyectos y programas tanto en alumnos, como en padres de familia y docentes; o bien, se ejecuten estrategias correctivas o preventivas sobre aspectos conductuales, de aprendizaje o de mejora continua en la escuela (Fernández, 2013). Cada tarea se atiende personalmente procurando la convivencia entre los implicados y su colaboración para la toma de decisiones hacia el desarrollo del centro escolar en virtud de brindar una educación de calidad para todos los alumnos.

Con respecto al término *'para fomentar el trabajo colaborativo'*, significa la realización de actividades que permitan que los alumnos construyan su conocimiento de manera compartida formando una comunidad de convivencia y aprendizaje; que intercambien experiencias cooperando en dinámicas de trabajo significativo para ellos y de su interés (López, 2011). Estas actividades han de planificarse en compañía de docentes y los mismos alumnos para considerar la participación de cada uno en ambientes democráticos y de respeto, donde todos puedan tener la confianza para expresarse y la seguridad de que serán tomados en cuenta (Echeita y Ainscow, 2011). Al mismo tiempo, las prácticas buscan desarrollar el diálogo en la comunidad educativa que involucra tanto a docentes como a directivos, padres de familia y a los alumnos para que, de esta manera, puedan llegar a formar acuerdos, tomar decisiones para fijarse objetivos en común y llevar a cabo las tareas o acciones en conjunto con los demás de manera ordenada y organizada (Fullan, 1994); (Martínez y Briones, 2004).

Por su parte, el término *'en una escuela primaria'* quiere expresar a la institución social destinada a la educación del individuo en edades de los seis a los doce años. Este establecimiento pretende contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado (Vázquez,

2012) en respuesta a experiencias compartidas en la comunidad escolar. Un plantel escolar tiene configurado un sistema que responde al contexto socio– histórico, a la cultural del medio y a las normas políticas que dirigen sus programas. En esta organización interactúan directivos, profesores, alumnos, padres de familia y personal de apoyo para mejorar la calidad educativa.

Finalmente, *'de la zona rural del municipio de Durango'* indica que la intervención se llevó a cabo en una población en proceso de urbanización, en donde las principales actividades económicas son a través de la producción de productos agrícolas y ganaderos. Cuentan con servicios de luz, agua, drenaje, alumbrado público, señal telefónica o inalámbrica y de internet, pero con difícil acceso a los mismos, ya que esta población se caracteriza por poco ingreso económico, escasos cuidados a las condiciones sanitarias y un número significativo de miembros de la familia que no han continuado con sus estudios al concluir la educación secundaria. Con frecuencia, al término de la preparación secundaria las adolescentes se embarazan o se casan y los adolescentes comienzan la vida laboral en las actividades agrícolas y ganaderas o se van al extranjero.

Lo estipulado en los párrafos anteriores persigue exponer que la investigación se desarrolló sobre una base teórica inclusiva, dando la pauta para estructurar un programa psicoeducativo que repercutió en transformar la participación de una comunidad escolar en la toma de decisiones y concreción de actividades para la mejora de la calidad educativa. Evento que se manifiesta en una población alejada de la ciudad y con condiciones socioculturales diversas que modificaban sus necesidades y, con ello, sus acciones.

1.2 Justificación

El abordaje de la educación inclusiva produjo una serie de acuerdos internacionales como recurso para modificar las prácticas educativas que estaban realizando un gran número de países, incluido México (Echeita y Verdugo, 2004, p.13). Este acuerdo estableció la función que los directivos y docentes que laboran en los centros escolares debían llevar a cabo; las políticas que debían obedecer y los objetivos a cumplir. Sin embargo, han pasado más de dos décadas y los avances que han tenido los programas educativos no han sido significativos en el territorio mexicano. García-Cedillo menciona que la Secretaria de Educación Pública

(SEP) no ha proporcionado los referentes teóricos de la inclusión educativa y el presupuesto asignado para el mismo es raquítico, temiendo que la SEP no ha valorado la importancia de la inclusión (2018, p. 54).

Esto demuestra que los pocos avances en materia de prácticas inclusivas se le han impuesto a la instancia gubernamental encargada de coordinar el sistema educativo. En efecto, es responsable de tal condición, pero los docentes, directivos, administrativos y alumnos de una escuela, no son los únicos que participan en el proceso inclusivo. Otro especialista es el psicólogo educativo, quien cumple un rol poco explorado en este proceso, pero que su función converge en una transformación de las prácticas educativas para la mejora de las mismas.

Esta intervención psicoeducativa, además de ser la oportunidad de llevar a la práctica real los principios de una educación inclusiva, es también la ocasión para resignificar las funciones que los profesionistas de la educación tienen, especialmente, aquellas que desempeña el psicólogo educativo. Es en este sentido que, el programa de posgrado de la maestría en psicología con terminación en el área de psicología educativa, busca que sus egresados se conciban como agentes de cambio en la esfera general de una institución educativa, donde pueden y deben mejorar las condiciones en las que se imparte la educación, procurando que cada individuo desarrolle al máximo sus potencialidades durante su permanencia en la escuela.

Por este interés, la formación del psicólogo educativo requiere de su profesionalización a través de la implementación de proyectos de intervención que resuelvan las necesidades reales de un centro escolar con base en la educación inclusiva, donde su preparación permitirá apropiarse de los elementos que son indispensables para la inclusión. Pero llevar esto a cabo requiere que su labor pase de una intervención individual al alumno hacia el trabajo en conjunto con los otros miembros de la comunidad educativa. Las ventajas que esto representa son que trabajar en colaboración permite una mejoría en la coordinación eficaz de planes coherentes a las necesidades del centro; también favorece la estructuración de un plan de acción considerando la participación y las acciones de los demás, dirigiendo la energía y los

recursos de los integrantes hacía objetivos concretos y reales, al igual que fortalecer las relaciones interpersonales (Sandoval, Rueda y Echeita, 2012, p. 125) entre los miembros.

Considerando los siguientes elementos: a) la normativa mundial de implementar la inclusión como estrategia de mejora en la educación de todos los alumnos para generar igualdad y equidad de oportunidades de aprendizaje; b) la preparación de un profesionalista que responda a las necesidades educativas a partir de una formación en la inclusión y c) un enfoque de promoción del trabajo colaborativo como estrategia de organización del sistema escolar se puede decir, que es posible acercarse al éxito de cambiar las prácticas educativas tradicionales a las prácticas novedosas en donde toda la comunidad participe en el proceso educativo y se transforme la cultura hacia los ideales inclusivos. Viendo la necesidad de un estudio de esta naturaleza, se han derivado los siguientes propósitos.

1.3 Propósitos

Las metas que se buscan con la intervención psicoeducativa son:

Propósito general:

Fomentar el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad escolar para transformar las prácticas educativas.

Propósitos particulares:

- Mejorar la coordinación del grupo docente implementando un proyecto curricular transversal para la innovación de las prácticas educativas.
- Fomentar la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones y formación de acuerdos a través de proyectos escolares.
- Promover la sana convivencia a través de encuentros escolares que fortalezcan las relaciones sociales y el diálogo.

1.4 Antecedentes

En este subapartado se exponen algunas investigaciones que dan cuenta sobre lo que concierne al proceso inclusivo y a las experiencias de proyectos educativos para la transformación escolar. Algunos de los aspectos similares que las investigaciones tienen con la presente intervención, son las bases teóricas que sustentan y certifican la implementación de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; también se mencionan, las aportaciones metodológicas para el diseño y desarrollo de proyectos escolares que son considerados como la estrategia para la mejora del centro escolar.

Entre los estudios consultados, las aportaciones de Muntaner, Rossello y De la Iglesia (2016) sobre la caracterización de las buenas prácticas inclusivas y las actuaciones que deben impulsarse en el centro escolar, señalan que cualquier proyecto para generar los cambios necesarios que consoliden una escuela inclusiva, debe pasar por tres fases: la iniciación, la implementación y la consolidación de las prácticas, pero llegar a la última etapa de consolidación, requiere de un cambio cultural entre los miembros que interactúan en la escuela.

Apoyando esta idea sobre el cambio cultural, Lata y Castro (2016, p. 1086) en su trabajo *el aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa*, hacen una reflexión sobre las contribuciones del aprendizaje cooperativo dentro de una escuela que busca la inclusión de todos los estudiantes, basándose en sus propias experiencias profesionales; mencionan que un camino hacia la escuela inclusiva y por consiguiente a la cultura, es a través de un cambio metodológico en la enseñanza dentro de las aulas y en la escuela en general.

Ambos estudios, indican que para lograr este cometido, es necesaria la interacción y el diálogo para intentar conjuntamente conocer, investigar y buscar posibles respuestas a las situaciones que rodean a una escuela. Las estrategias que se deben implementar son aquellas que sean innovadoras, sostenibles y replicables, de manera que los docentes y directivos se apropien de las mismas para asegurar que permanezcan en la escuela (Lata y Castro, 2016, p. 1087), especificando que los modelos de trabajo basados en la colaboración, pueden contribuir equitativamente, con la participación de las familias, docentes y alumnos en cada una de las actividades (Muntaner et al., 2016, p. 40).

Estos elementos de prácticas inclusivas se evidencian también, en el estudio realizado por Beltrán, Martínez y Torrado (2015) *Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia*, en donde se tenía el objetivo de conjuntar el esfuerzo de profesores, estudiantes, padres de familia y otros miembros de la comunidad alrededor de actividades de mejoramiento de la calidad educativa en una escuela colombiana, situada en un entorno social y cultural que dificulta la prestación del servicio educativo. Entre sus aportaciones, las más significativas se relacionan con la metodología en la cual se basó el proyecto de intervención, realizado bajo una investigación acción sobre la base de los lineamientos de trabajo de las comunidades de aprendizaje.

Estos autores procedieron a través de tres estrategias que incluían la participación de alumnos, padres de familia y docentes. Para los primeros, elaboraron actividades extracurriculares (club de lectura y semillero de la historia local), buscando consolidar los contenidos revisados en las clases; mientras que con los padres de familia establecieron un programa de participación activa, en donde ellos se vinculaban al proceso educativo de sus hijos y, finalmente, la estrategia de jornadas de actualización docente, extendiendo oportunidades de preparación y capacitación a profesores dependiendo de su propio nivel educativo y la preparación profesional (Beltrán et al., 2015, p.62).

Los resultados que este estudio arrojó demuestran que las comunidades de aprendizaje son una estrategia para la educación inclusiva, por valorar las voces de estudiantes, profesores, padres de familia y los integrantes de la propia comunidad a la que pertenece la escuela. Fue pertinente implementar los clubes¹, ya que dieron respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes; con el programa de participación de padres se fortalecieron los lazos entre la familia y la educación. Finalmente, las jornadas de formación arrojaron que se debe continuar con la preparación del docente. Las estrategias para la integración del esfuerzo de toda la comunidad educativa mejoraron la calidad del servicio escolar del Colegio Integrado Yarima en Colombia (Beltrán et al., 2015, p. 68).

¹ Asociación de personas de manera voluntaria; guardan intereses y objetivos comunes que incentivan la participación de cada miembro del club hacia la acción colectiva. Comparten experiencias recreativas, deportivas o culturales que les permiten adquirir nuevo conocimiento y desarrollar sus habilidades, al mismo tiempo que los unen y permite la formación de vínculos entre ellos.

En consecuencia, estos estudios demuestran que las prácticas educativas centradas en la colaboración de la comunidad escolar aseguran la mejora de la calidad educativa y, posiblemente, contribuyan a la transformación de una cultura que perciba la diferencia como natural e inherente de toda persona. Basado en la literatura y las experiencias de los estudios expuestos, esta intervención psicoeducativa toma elementos de la metodología del proyecto de comunidades de aprendizaje, buscando establecer estrategias de participación para alumnos, docentes y padres de familia y que, a su vez, estas estrategias tengan las características de ser innovadoras, sostenibles y replicables para que puedan permanecer en el centro escolar.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Comprendiendo la inclusión educativa

En este apartado se explicará el proceso educativo conocido como *inclusión educativa*, en donde se abordan los antecedentes que dieron origen a contemplar este paradigma como la respuesta a las demandas de una sociedad en transformación; posteriormente se exponen las medidas que diversos gobiernos han realizado con el fin de adecuar su sistema educativo a las características de la inclusión, así como las condiciones que definen lo que actualmente, ha asumido México para alcanzar esta meta. En esta primera sección también se revisan las perspectivas de diversos autores que discuten el término inclusión y que convergen en reconocer características que le son propias a este proceso y aquello que distinguen a una escuela inclusiva.

La segunda sección de este apartado se estructura a partir de los hallazgos proporcionados por el análisis de los datos empíricos. A partir de éstos se revisan los elementos que distinguen la función del psicólogo educativo, la cual toma relevancia cuando su labor se orienta a transformar el centro escolar y por ende, las interacciones de la comunidad. No obstante, su función no puede percibirse como individual o aislada, por el contrario, forma parte de una comunidad que también busca transformar su entorno para mejorar su modo de vida, por esto, se instituye una subsección que explica el trabajo colaborativo que caracteriza a un centro escolar inclusivo y el proceso de trabajo que, como equipo, han realizado para conseguirlo.

2.1.1 La importancia de un cambio educativo

La educación es un proceso de perfeccionamiento de la persona que se vincula a una visión ideal del hombre y la sociedad, al mismo tiempo que ofrece la posibilidad de alcanzar estos ideales a través de un proceso de comunicación dinámica del educando con otros sujetos y con su entorno. La acción de educar a otro es un acto “altamente humano, estratégico y clave

para la construcción del futuro de una sociedad” (Navarro, Pereira, Pereira y Fonseca, 2010, p. 203) lo que conlleva a que se considere como una herramienta para la transformación de las mismas.

En este sentido, las organizaciones políticas desarrollan modelos y sistemas educativos que ayudan a la formación del individuo que necesita la sociedad vigente, pero también contribuyen a construir en ellos cierta ideología, que permanece durante un periodo de tiempo porque es aprendida a través de las relaciones que se establecen entre las personas, dentro y fuera de las instituciones educativas. Actualmente, la sociedad refleja acciones de exclusión, estigmatización y segregación (Castillo-Briceño, 2015, pp. 135-136) hacia algunos miembros, cuestionando si son éstas las acciones que se quieren promover en los individuos de nuestra sociedad.

Estas prácticas se hacen notorias dentro de los planteles educativos cuando a algunos alumnos se les etiqueta como problemáticos, conflictivos, tímidos, inmaduros o torpes. Son víctimas de expresiones de desagrado, de castigos físicos y segregación del grupo; estos alumnos tienden a ser ignorados por los docentes y por los propios compañeros; han sido ridiculizados por los pocos avances académicos que demuestran y se evidencia en público que son ellos, la causa de los contratiempos en el aula (Torres, 1998, pp. 156 - 163), siendo una escuela que lejos de contribuir al perfeccionamiento humano, lo obstaculiza o lo detiene.

Castillo-Briseño (2015, p. 127) señala que la educación es un derecho humano fundamental y, como tal, tiene que posibilitar la participación de la población en las diversas esferas de la vida, porque reconoce la dignidad y el valor humano de la persona como miembro de una sociedad, de manera que las diferencias entre los individuos son concebidas como naturales y valiosas, dando pie a que la educación contribuya a la promoción de la igualdad y equidad de oportunidades entre las personas.

Esta tarea requiere que se transforme la ideología de exclusión evidente en la sociedad, por aquella relacionada con la equidad, la justicia y la inclusión (González, 2006, p, 29), por lo tanto, la normativa que dirige a los sistemas educativos internacionales ha generado acuerdos en documentos como la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción: sobre necesidades educativas especiales* (UNESCO, 1994, p. 5) donde se establecieron los principios, las

políticas y prácticas integradoras para aplicarse a todos los estudiantes con estas necesidades y así poder conseguir *escuelas para todos*.

No obstante, esta declaración marca el inicio de las supuestas medidas que se deberían de haber implementado en los sistemas de educación de los gobiernos participantes, pero por el contrario, se aprecia un estancamiento y retroceso en las prácticas inclusivas por la gran resistencia al cambio que el sistema educativo posee (UNESCO, en Echeita y Verdugo, 2004, p. 209) y que requieren trascender de una integración educativa que sólo brinda apoyos de infraestructura y formación de profesionistas a una educación inclusiva que acepte la diferencia y aprenda de ella (Valcarce, 2011, p. 121).

Por tales motivos, las indicaciones internacionales señalan el cambio sustancial de los sistemas educativos de los diferentes gobiernos, mismos que promueven ciertas medidas que, en sus posibilidades, han implementado para responder a la inclusión. A continuación se darán a conocer algunas de estas acciones y los resultados que han producido.

2.1.2 Cómo inician el proceso inclusivo

Para cumplir con lo señalado por el acuerdo internacional, ciertos países han iniciado su proceso inclusivo a través de diversas acciones. Mientras algunos han optado por construir un instrumento que ayude a que el personal de la escuela se autoevalúe y reflexione sobre su labor, otros ya han logrado un cambio en la política educativa del país y por lo tanto, también en sus prácticas. En este apartado se darán a conocer las acciones que han realizado diferentes gobiernos para iniciar el proceso inclusivo y las que, de forma particular, ha llevado a cabo México.

España ha invertido esfuerzos para investigar los aspectos que pueden favorecer o no el proceso inclusivo, Echeita es uno de los representantes de la inclusión en este país y pone especial atención a la autorreflexión de las prácticas educativas (2013, p. 13), de aquí que haya participado en la implementación de materiales de apoyo en centros escolares. Este material de apoyo se conoce como la *Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva* (2011) que consiste en ofrecer una serie de pasos que indican cómo iniciar el proceso inclusivo. Estos materiales se aplicaron en algunas escuelas de Madrid, Catalunya y

el País Vasco. Los resultados indican que los centros escolares transformaron sus prácticas educativas a través de la reflexión sobre su labor y el trabajo colaborativo entre otras escuelas (Duran, Echeita, Giné, Miquel, Ruíz y Sandoval, 2005).

En el estudio cuantitativo realizado por Garzón, Calvo y Orgaz (2016) se evaluaron las actitudes de los profesores ante la inclusión así como las estrategias utilizadas en el aula. Ellos cuestionaron a 82 profesores de diversos niveles educativos distribuidos en Salamanca, Zamora y Madrid; afirman que estos docentes muestran una actitud positiva hacia la inclusión educativa y hacen uso de estrategias y prácticas inclusivas en sus aulas con frecuencia, pero solo emplean aquellas que tienen que ver con la organización y manejo de aula; así como la enseñanza y evaluación, sin embargo, ellos precisan la necesidad de mejorar la formación del profesor y los recursos personales con los que cuenta para enfrentar las dificultades que puedan surgir.

Por otro lado, para iniciar con la puesta en marcha de prácticas inclusivas, se requiere de un sistema educativo comprometido con la inclusión y es Canadá considerado la nación que ha logrado que sus gobiernos consideren la educación inclusiva como un sistema de valores que diversifica la educación para cada uno de sus alumnos (Bunch, 2015, p. 2), identificando que la clave para el progreso inclusivo es el apoyo del sistema de gobierno y el sistema educativo, por ser dos instancias que contribuyen a la preparación de profesionistas, la investigación y actualización en el ámbito de la práctica educativa (Bunch, 2015, p. 12), razón por la cual, la evaluación constante del profesionista de la educación y las políticas que permiten y dirigen su labor, son algunos de los hábitos presentes en este sistema educativo.

En países como México y Chile se aborda la inclusión como una tarea del área de educación especial y no como el trabajo conjunto de todo el sistema educativo. En estos países, los profesionistas declaran que hay una ausencia de apoyos pedagógicos reales para trabajar la inclusión, entendidos como recursos, tiempos, materiales y asistencia de más especialistas en el proceso educativo (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p. 53; Poblete y Galaz, 2017, pp. 241-243). En el caso particular de Chile, la sobrepoblación de inmigrantes en algunas escuelas, evidencia la necesidad formativa de los docentes y directivos para cubrir las necesidades educativas de la interculturalidad, por no poder favorecer las relaciones entre

iguales, ni mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje (Poblete y Galaz, 2017, pp. 247-248), mostrando que aún existe una gran brecha entre las prácticas educativas que realizan y el ideal inclusivo que persiguen.

Específicamente en México, las normas y los programas que declaran la importancia de la inclusión y su cumplimiento obligatorio en los centros escolares no garantizan que, efectivamente, todos los alumnos gocen del derecho a una educación de calidad (Morga, 2016, p. 21), sino que demuestran ser el fracaso de la política pública al generar una compleja organización de la escuela que malgasta recursos y energías por llevar doble programa académico: para la educación regular y el proyecto inclusivo (Sandoval, Rueda, y Echeita, 2012, p. 7; Martínez, 2011, p.167). Esta vía para responder a la inclusión no es clara y termina por ser la aplicación de supuestos ya certificados en los planes y programas, pero con los mismos índices de deserción escolar.

En el Estado de Yucatán se ha detectado la necesidad de incidir en la preparación del profesor y para explorar este aspecto Sevilla, Martín y Jenaro llevaron a cabo un estudio cuantitativo para identificar la percepción de futuros docentes sobre la educación inclusiva y explorar el impacto del proceso formativo sobre ésta. Los resultados señalan que los docentes se perciben con la formación y experiencia para atender a alumnos con necesidades educativas, pero tienen una actitud negativa hacia ellos, reflejando una falta de disposición para modificar sus estrategias de enseñanza. La poca reflexión del docente sobre la inclusión, hace que relacionen el proceso inclusivo con los alumnos con discapacidad o problemas de aprendizaje (2017, p. 108) y no como la oportunidad de incidir en todos los alumnos.

En un estudio descriptivo e histórico, sobre la educación inclusiva en la reforma educativa de México, García-Cedillo (2018, p. 54) menciona que la SEP no ha proporcionado los referentes teóricos que sustenten la propuesta de la inclusión educativa en los centros escolares; el presupuesto asignado para el mismo es raquítico, por lo que supone que esta organización educativa no ha valorado la importancia de la inclusión y continua proponiendo programas educativos basados en la integración educativa situación que se observa en el Estado de Durango, en donde Cárdenas (2014, p. 251) realizó un estudio de caso para analizar

el tema de la decisión para ejecutar una política de gobierno para implementar la integración educativa en el Estado.

Esta autora aplicó tres entrevistas a tres miembros del Departamento de Educación Especial consiguió recabar información que indica que la política de la integración educativa presentó grandes cambios y controversias en las metas que se perseguían. Por un lado, el Gobierno Federal, no obliga a los Estados a implementar esta política, son los Estados quienes deciden hacerlo, pero al aceptar comenzar con el proceso de integración educativa tuvo poco consenso entre los participantes, derivando perspectivas dudosas entre el grupo decisor y el grupo de implementación y durante su ejecución predominaron juicios intuitivos de la práctica por ser una actividad derivada de la autocapacitación (Cárdenas, 2014, p. 251) y no de la asesoría y seguimiento de las autoridades educativas.

A partir de lo anterior, se puede vislumbrar que México tiene un largo camino que recorrer para poder concretar prácticas inclusivas como lo ha realizado Canadá o España. El interés político que orienta y favorece la actividad educativa se percibe ajeno a brinda una educación centrada en el desarrollo y formación de niños y jóvenes desde un fundamento inclusivo. Ahora bien, la inclusión es compleja por ser un medio para abrazar a la totalidad de la sociedad y formarla en valores de equidad y de igualdad, es preciso entonces, que se explique con más detalle sus implicaciones.

2.1.3 Concepto de inclusión y sus fundamentos

Después de presentar el panorama educativo general en el que se encuentra México con relación a la educación inclusiva, es necesario que se explique este concepto y sus características a fin de comprender la complejidad de este proceso y no confundirlo con la mera formación de un discurso sobre las condiciones que debe cumplir una escuela para considerarse inclusiva, sino que debe ir más allá e instaurar una reflexión sobre la labor educativa, social y cultural que una escuela está destinada a cumplir.

La inclusión hace referencia a un proceso continuo en tres aspectos de la vida escolar: el primero de ellos es que el proceso debe partir de que la inclusión es un derecho humano que cada individuo posee y que se debe ejercer con todos los alumnos (Valcarce, 2011, p. 121), de tal manera que, en la cotidianidad de la vida, se practique con todos los individuos. De

aquí surge el segundo aspecto y es que en la práctica de su derecho a ser incluido, fácilmente surgen barreras que excluyen o discriminan al alumno, limitan su aprendizaje y su desarrollo como persona (Ramírez 2007, p.8). Así, la inclusión tiene implícitamente una búsqueda constante de estrategias pedagógicas que deben permitir responder a la diversidad del alumnado y a la eliminación de las barreras de exclusión (Echeita y Ainscow, 2011, p. 32).

En este sentido, la inclusión es un proceso que reconoce el valor de la diversidad en las escuelas y en las comunidades, procura que todo individuo tenga presencia en las actividades educativas a través de su participación en las mismas para el ejercicio de los derechos humanos (Echeita y Ainscow, 2011, pp. 32-33). La diversidad de alumnos, profesionistas e individuos que se involucran en la educación hace necesario la reorganización del grupo docente y directivo (Ramírez, 2017, p. 8) para que conformen una pedagogía de la inclusión, instaurada sobre la base de que la diversidad es algo natural e inherente a toda experiencia humana, que lejos de ser motivo de exclusión, enriquece el aprendizaje de la comunidad. Partiendo de que la inclusión defiende a la diversidad como una característica natural de la sociedad, Moliner (2013, p.12) hace mención de ciertos principios que permiten sentar las bases de una educación inclusiva:

- a) El primero es el de establecer una filosofía democrática e igualitaria en donde se ofrezcan las mismas oportunidades de participar para todos los individuos y se considere cada aportación para mejorar la educación de los alumnos.
- b) Le sigue el principio de proporción natural, que hace referencia a que las escuelas aceptarán a todo el alumnado de la comunidad, sin distinción o selección de algunos sobre otros alumnos y se organizarán de manera natural en las aulas.
- c) El tercer principio consiste en incluir al docente, al directivo, al alumno y al padre de familia en la planificación y toma de decisiones sobre lo que se deben realizar para mejorar la calidad educativa que recibe el educando.
- d) El cuarto principio es el de desarrollar redes de apoyo entre profesionales e individuos dentro y fuera del centro escolar, esto para generar y mantener vínculos de apoyo que resuelvan problemáticas inmediatas.

- e) Como quinto principio se busca adaptar el currículum prefijado por el modelo educativo vigente a las necesidades del alumnado a través de estrategias didácticas y pedagógicas que implemente el docente en el aula, junto a otros profesionistas que laboran en el centro.

Considerando lo anterior, se puede decir que la educación inclusiva pretende transformar los centros educativos y sus contextos para garantizar una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades, sin exclusiones ni segregaciones (Castillo-Briseño, 2015, p. 124) dándole una gran importancia a la experiencia educativa compartida y corresponsable entre los que interactúan en una escuela. No obstante, asumir la inclusión como modo de vida requiere de un arduo trabajo, especialmente, de los profesionistas de la educación, quienes están aprendiendo de ella durante el ejercicio de la misma. En este sentido, es necesario explicar cómo se construye una escuela inclusiva.

2.1.4 La escuela inclusiva: un compromiso de la comunidad educativa

Para clarificar lo que caracteriza a una escuela inclusiva es necesario mencionar que cada centro escolar cuenta con profesionistas que ejercen cierta función con el fin de procurar la mejor educación posible para sus alumnos; sin embargo, este sistema interno algunas veces es producto de la desigualdad de posiciones que existe entre los interlocutores (Ocampo, 2014, p. 88) y que resultan ser más un obstáculo y barrera inclusiva, que las mismas características de los alumnos.

El sistema interno de la escuela inclusiva procura que el centro escolar y la comunidad educativa estén implicados en el mejoramiento de la educación centrándose en encontrar la manera de cómo aumentar la participación de todos los estudiantes (Moliner, 2013, p.11) pero, para conseguir este fin, los dirigentes de la escuela deben reestructurar sus funciones individualistas a la codirección del centro escolar, es decir, de un liderazgo distribuido, colaborativa y democráticamente (Gómez-Hurtado, 2012, p.26) en el que docentes y directivos son incluidos en la toma de decisiones para beneficio de la educación de los alumnos.

Es por esta razón que, a través del liderazgo ejercido por el grupo directivo, se promueve o no, el desarrollo del trabajo colaborativo con el profesorado (Gómez-Hurtado, 2012, p. 33),

reconociendo que aquellos directores comprometidos con la inclusión gestionan y dinamizan la actividad educativa promocionando la convivencia, la participación y la atención de toda la comunidad social y educativa (Gómez-Hurtado, 2012, pp. 33-34). El ejercicio del líder consiste en crear las disposiciones organizativas (horarios, recursos, personal, etc.) para ofrecer y garantizar la atención de cada actividad que el profesorado necesite realizar en su aula o que en su conjunto, se haya organizado en la escuela.

Cuando el líder valora el desarrollo integral de los estudiantes y del personal, puede establecer el objetivo compartido de transformar la comunidad y defender la justicia social (Fernández y Hernández, 2013, p. 84), en donde la diversidad de los alumnos no sea el objeto de cambio, sino la creencia de que el obstáculo para el aprendizaje es la diferencia. No obstante, si el líder valora más el rendimiento académico de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad; el trabajo coordinado será simulado y tendrá un estilo de liderazgo autoritario, generando escasa participación del profesorado en la toma de decisiones escolares (Fernández y Hernández, 2013, p. 86; Gómez-Hurtado, 2012, p. 34).

Por otro lado, la labor del docente consiste en ser un facilitador y coparticipe de la mejora de la enseñanza y recae en él la obligación y el deber de conocer a sus alumnos; es competente para investigar, colaborar e intervenir en el grupo para asegurar el aprendizaje (Aguilar y González, 2017, p. 42). Los centros que desarrollan prácticas inclusivas contemplan como una acción educativa, la colaboración que beneficia a todo el alumnado y a través de esta, desarrollan un sentido de comunidad (Fernández y Hernández, 2013, p. 85) por estimular y apoyar el progreso social.

Una escuela inclusiva debe lograr la transformación de la comunidad a través de compartir un compromiso con brindar educación de calidad para cada alumno. Esto requiere encontrar maneras para movilizar la contribución de los actores interesados en la educación (p. 5) y como una alternativa para comenzar a dinamizar estos recursos, los proyectos psicoeducativos constituidos como una intervención, proporcionan un medio para efectuarlo. A continuación, se expondrá el segundo apartado que corresponde al fundamento teórico de esta investigación y que explica el proceso psicoeducativo para transformar las prácticas educativas.

2.2 Un proyecto en marcha

Utilizando como guía el análisis de los datos empíricos, se recolectaron los planteamientos teóricos que se presenta a continuación. El primero de ellos aborda la función que realiza el psicólogo educativo en un plantel escolar, el objetivo que este profesional debe procurar en la escuela así como las características de su trabajo, esto por haber sido uno de los hallazgos que surgió en esta intervención. Posteriormente, se plantea que este especialista puede llegar a desempeñarse como un líder que procura el bienestar socioemocional de la comunidad a través de proyectos inclusivos que se estructuran con la participación de toda una comunidad escolar, donde directivos, docentes, alumnos y padres de familia se involucran trabajando colaborativamente en la transformación de las prácticas educativas.

2.2.1 Educar a los miembros de la escuela

Uno de los asuntos que destaca en la descripción de resultados es la función del psicólogo educativo como un profesionista de la educación implicado en el desarrollo personal del cada individuo dentro de la escuela. Sánchez, González y Zumba (2016, p. 124) identifican que la responsabilidad del psicólogo educativo es la de educar a los miembros de la sociedad, especialmente a los padres de familia y los docentes por ser los guías en el desarrollo del niño y el adolescente. Estos autores precisan que el psicólogo educativo ejerce cierto liderazgo según el contexto en que ejecuta su función. Cuando es percibido como un líder es porque se convierte en un “elemento dinamizador de los procesos formativos a partir de estimular a los demás, provocando entusiasmo, amor, vigor, pasión, consistencia en las decisiones, de manera que logre promover el trabajo colectivo y la educación en valores mediante la actividad que realiza” (Sánchez et al., 2016, p. 125).

Al contrario del ideal colectivo sobre la función de este profesional, en la que comúnmente, los docentes solicitan al psicólogo apoyo clínico para el estudiantado; las familias buscan soporte en aspectos académicos o interpersonales de sus hijos; mientras que los directivos, esperan que el psicólogo se involucre en el curriculum académico y en su implementación; atendiendo con mayor énfasis a los alumnos problemáticos, remendar las situaciones de conflicto teniendo como foco de atención clínica a estudiantes, sus familias y a docentes

(Barraza, 2015, p. 7), lejos de contemplarlo como un elemento coordinador de toda una comunidad escolar.

Cuando su rol se vislumbra como líder, el psicólogo educativo debe ejercer un liderazgo transformacional, mismo que consiste en buscar soluciones novedosas e innovadoras, en donde el trabajo tenga significado y un propósito para los estudiantes, docentes y directivos; esto asegura la participación de toda la comunidad escolar y mejora el desempeño de cada uno de ellos (Sánchez et al., 2016, p. 125). El fin que buscan estas iniciativas es el de desarrollar y fortalecer el trabajo colaborativo de los implicados; hacen posible una mayor unidad de acción y permite el aprendizaje entre iguales (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, p. 33).

Las innovaciones que se pretende fomentar son cambios concebidos y realizados en el interior de los centros educativos. Son promovidos por colectivos y asumidos como compromiso institucional para superar la actuación individual del personal educativo; deben buscar la implicación personal y el entusiasmo de cada participante, esto se transmite durante el diálogo en la auto revisión, la planificación de las intenciones y los beneficios de la propuesta; así como la propia acción de la estrategia (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, pp. 34-35).

Se puede decir entonces, que el cambio depende de que los planes de mejora surjan de las necesidades detectadas en el centro en particular y las prioridades establecidas en él; aquí se involucra el liderazgo transformador, la planificación colaborativa sujeta a revisión permanentemente; y finalmente, al desarrollo profesional de los docentes y la coordinación de los mismos para reflejar los objetivos de la estrategia en las aulas, afectando al clima escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en ella (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, p. 36).

El reto que enfrenta el psicólogo educativo como líder transformacional, es que debe propiciar de un clima seguro y atractivo para impulsar que los profesores trabajen en equipo y que, tanto ellos como los alumnos, padres y directivos, se impliquen en el logro de metas comunes; cuidando el cumplimiento de lo acordado junto a las actitudes que mantienen los implicados en los procesos de intervención, ya que el cambio requiere de actitudes positivas

y abiertas a la reflexión, al análisis de las condiciones actuales del centro y a la investigación de posibilidades de mejora (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, pp. 36-38).

Este líder, debe contar con ciertas características que lo distinguen: a) es visto como un agente de cambio; b) cree en las personas, demostrando su atención y consideración al tomarlas en cuenta; c) están motivados por valores personales; d) aprenden del entorno en el que están y e) inspiran a la comunidad expresando propósitos importantes en los que se preocupan por las necesidades de cada uno (Chiavenato, 2009, p. 363; Covarrubias en Sánchez et al, 2016, p. 125). El carisma de este profesionalista hace generar respeto en el equipo, confianza y entusiasmo en las personas, de manera que cada una adquiere identificación, lealtad y compromiso por el trabajo, percibiendo un ambiente altamente motivador e inspirador (Sánchez et al, 2016, p. 126; Chiavenato, 2009, p. 363).

La confianza que genera el psicólogo educativo debe ser la que contribuye al logro de los objetivos del proceso formativo (Solana y Urteaga, 2016, p. 36), ésta se construye al conocer y tomar en cuenta las necesidades de cada persona, pero también de dar la oportunidad de poner a prueba las habilidades y el conocimiento que cada uno de ellos tiene para resolver problemas, es en este sentido cuando el psicólogo debe establecer un clima de apoyo basado en la escucha y en saber delegar en el grupo, orientando y animando al equipo a través del diálogo y la comunicación (Sánchez et al, 2016, p. 126; Chiavenato, 2009, p. 364).

Respecto a la formación de vínculos entre los miembros del equipo, Solana y Urteaga (2016, p. 43) señalan que la confianza es un medio a través del cual las personas comienzan a implicarse emocionalmente en las acciones, poco a poco esta implicación genera unidad en las personas y se promueve la integración como miembro de un grupo en especial, es decir, satisface la necesidad de pertenencia de la persona, de allí que el vínculo emocional puede dar la fortaleza para superar momentos críticos del grupo filiar, evitando la separación del grupo y promoviendo la lealtad entre sus miembros, el apoyo y la satisfacción de todos los integrantes (Manzo, 2017, p. 9).

Al trabajar en conjunto con docentes y directivos, el psicólogo educativo tiene el objetivo de formar y mantener ambientes cooperativos de trabajo que se evidencien en un clima laboral saludable, mismo que se percibe cuando la escuela tiene una buena relación con la comunidad

a la que pertenece (Lamoyi, 2007, p. 90). Cuando el psicólogo conoce las finalidades educativas que orientan la acción de la escuela, puede participar en su concreción o modificación, dinamizando el sistema interno del centro para favorecer la relación que esta tiene con su medio.

2.2.2 Iniciar un proyecto escolar

Dinamizar el sistema interno de una institución educativa y promover la transformación de las prácticas que en ella se realizan, requiere de un proyecto lo suficientemente estimulador para toda la comunidad escolar. El involucramiento que cada uno de ellos tenga en la enseñanza, facilitará u obstaculizará el propio proceso. Recordando que el psicólogo educativo es un profesionalista capaz de fungir como líder transformacional, requiere a su vez, de la participación y apoyo del centro escolar que pretende modificar, tal motivo hace necesaria la construcción de un proyecto en colaboración con los demás.

Recurrir al trabajo colaborativo como estrategia de cambio en el centro escolar potencia el aprendizaje de los alumnos, docentes y padres de familia; estimula sus interacciones y las dirige a generar respuestas a ciertas problemáticas que, consecuentemente, modificará la experiencia escolar (Krichesky y Murillo, 2018, p. 151). El trabajo en colaboración debe menguar de ser una estrategia de cambio, a su consolidación como una política educativa que oriente las acciones del centro. Cuando las relaciones interpersonales y los lazos profesionales entre docentes se caracterizan por ser colaborativos, se mantiene un buen clima escolar que desarrolla eficazmente la función educativa del centro, da coherencia a la enseñanza y permite que se adopten objetivos comunes de trabajo para resolver conflictos (Krichesky y Murillo, 2018, pp. 146-147).

De acuerdo con lo anterior, el trabajo colaborativo se configura por tres elementos: el primero de ellos es la coordinación, que refiere a una posición o conocimiento que los colegas comparten para alcanzar acuerdos y decisiones respecto a la secuencia de actividades educativas que llevarán a cabo. Coordinarse involucra, no solo deferir valores o una visión de la enseñanza, sino que, pone en juego el conocimiento que ha generado la comunidad educativa conjuntamente y se utiliza individualmente en el aula, en la escuela o fuera de ella, para resolver conflictos (Krichesky y Murillo, 2018, p. 147; Torrelles, Coiduras, Isus,

Carrera, París y Cela, 2011, p. 337). Hacer un trabajo coordinado no es suficiente para asegurar el trabajo en colaboración, tiene que ensamblar con su segundo elemento: el desarrollo de actividades en conjunto.

En este aspecto, la colaboración supone la articulación de los esfuerzos y contribuciones de cada participante para generar un producto final. En este proceso se impulsa el aprendizaje de los individuos por el intercambio de visiones, materiales, conocimientos, habilidades y capacidades, estimulando la adopción de nuevas prácticas (Krichesky y Murillo, 2018, p. 148). El componente indispensable en esta interacción, es la comunicación. Chiavenato (2009, p. 308) menciona que la comunicación consiste en hacer común los intereses y las intenciones que se buscan; compartiendo sentimientos, ideas, prácticas y conocimientos. Para que los individuos participen en el diálogo, se debe procurar que el clima escolar sea motivador y seguro, es decir, el ambiente comunicador es incluyente, toma en cuenta la aportación de los demás y administra los medios y las acciones para que, en su mayoría, todos logren satisfacer sus necesidades (Chiavenato, 2009, p. 309).

Cuando las participaciones son voluntarias, se presume que es porque el resto del equipo valora la propuesta de los miembros y, al definir en conjunto las actividades, hay más implicación y compromiso del equipo. En el caso de los docentes, cuando se limitan a realizar tareas operativas, previamente marcadas, no se aprecia un ambiente estimulador para el aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2018, p. 149), pero al tomar en consideración a los alumnos para proponer acciones que construyan un modelo de trabajo en el que sus intereses se realicen y su bienestar individual y social ocupen un lugar predominante, estimulará que el niño ejerza su razón para la consecución de fines concretos, surgidos en grupo y asumidos como propios, de manera que el conocimiento será fruto de una actividad intelectual compartida (Sastre y Moreno, 1996, pp. 100-101) y no una repetición sistemática de contenidos impuestos.

Por otro lado, formular actividades en pro de la educación de los alumnos, no es solo una tarea que esté en manos de profesores, alumnos y directivos, también involucra las contribuciones que el padre de familia pueda otorgarle a la escuela. Un elemento importante para potenciar las relaciones familia-escuela, es la existencia de una comunicación fluida

entre ambos. Los canales de comunicación regularmente son las reuniones de inicio de ciclo, circulares, notas a los padres, los anuncios del centro, entre otros (Garreta, 2015, p. 82). Pero estos medio no aseguran que el proceso de comunicación sea favorecedor.

Se sabe que los obstáculos que existen para la configuración de un sistema de comunicación entre la familia y la escuela, se relacionan con la falta de interés o de tiempo de las familias para atender las peticiones de la escuela; también se manifiesta una incompreensión entre lo que ambas partes quieren o esperan una de la otra. Pero el obstáculo, con mayor peso, es la idea de que es principalmente la familia la que debe dar pasos para acercarse a la escuela. Los directivos y docentes, atribuyen mayor responsabilidad a las familias y mucha menos a los profesionales de la escuela, cuando son ambos quienes tienen la responsabilidad de la educación de los alumnos (Garreta, 2015, p. 83).

Finalmente, el tercer elemento del trabajo en colaboración es la resolución de problemas. Se trata de encontrar soluciones a una situación problemática, discutiendo las diversas percepciones y opiniones; esto implica compartir ciertos valores que transformen un evento en algo conflictivo o en una visión común de la cual promover la solución (Krichesky y Murillo, 2018, p. 149), este proceso también se conoce como negociación (Chiavenato, 2009, p. 399). Sin embargo, enmarcar los objetivos que se pretenden alcanzar al estructurar acciones para resolver las problemáticas, requiere del compromiso docentes (Bolívar, 2013, p. 69).

Bolívar menciona que la labor docente es una profesión que requiere del mantenimiento del compromiso y la pasión por el trabajo. “El compromiso es un vínculo psicológico o identificación de los individuos con una organización, actividad o persona particular” (Bolívar, 2013, p. 69), es una cualidad que se percibe en aquellos profesionistas quienes atienden, con mayor interés, su desempeño en el trabajo particular del aula y es su propio deseo y voluntad, participar en lo colectivo para formar parte de la institución. Este compromiso se fortalece o reduce, dependiendo de los contextos organizativos del centro escolar, si se busca que el profesorado conserve esta cualidad, el sistema educativo debe nutrirlo intelectual y afectivamente, formando un sentido de comunidad y de trabajo en colaboración (Bolívar, 2013, p. 70-72).

Así pues, el profesor comprometido se caracterizará por manifestar su dedicación a la tarea profesional que le confiere; por mantener adhesión a los objetivos de la educación, así como una profunda preocupación por sus estudiantes, conciencia de la responsabilidad y del rol docente y, finalmente, un alto grado de profesionalismo. De aquí se desprende la confianza del docente para sentir que puede marcar una diferencia en el aprendizaje y resultados de sus estudiantes a partir de lo que ellos son, lo que ellos saben y cómo ellos enseñan (Fuentealba e Imbarack, 2014, p. 261).

El compromiso es intencionado y aprendido en interacción con otros y en un determinado contexto; durante esta interacción, los docentes adquieren elementos del entorno para guiar las formas de actuar que adoptan, mismas que serán coherentes respecto a su personalidad, motivaciones, actitudes y percepciones y a las estructuras sociales en las que se desempeña; ya que lo que él siente y percibe, influye en aquello que ve e interpreta, y esto a su vez, interviene en lo que aprecia y desea, afectando constantemente sus acciones y sus intenciones educativas (Fuentealba e Imbarack, 2014, pp. 262-263; Chiavenato, 2009, p. 226).

Como se mencionó antes, uno de los aspectos que modifican el nivel de compromiso docente, es el contexto organizativo del centro escolar. En este aspecto, se ve mayormente implicado el tipo de liderazgo que se aplique en la institución, ya que un buen dirigente, no es quien aplica el poder, sino quien comparte la función de líder con su personal. La diferencia entre poder y liderazgo, radica en que el primero genera situaciones de dependencia del docente hacia el grupo directivo; si hay algo que sólo la autoridad posee y si él controla aquello que los profesores necesitan, los hará dependientes y tendrá poder sobre ellos, monopolizando el sistema que organiza el trabajo en el centro escolar (Chiavenato, 2009, p. 338).

Esto podría desencadenar una serie de conflictos entre el grupo docente y el grupo directivo, ya que una de las partes percibe que la otra, afecta o puede llegar a afectar, los intentos por alcanzar sus objetivos; en consecuencia, uno de los grupos interfiere deliberadamente cuando se comienzan a llevar a cabo acciones marcadas por los objetivos, provocando sentimientos de hostilidad, enojo, miedo, incredulidad y frustración entre ambas partes (Chiavenato, 2009, p. 390). Comúnmente, en las instituciones educativas inmutables y estáticas, donde las cosas nunca cambian, se generan conflictos en los intentos de innovación del sistema; la misma

organización del personal obstaculiza la libertad de las personas que éstas se acostumbran a trabajar hacia el conservadurismo y la tradición (Chiavenato, 2009, p. 423).

Este tipo de centros escolares no están acostumbrados al cambio ni preparadas para él, por lo tanto, lo novedoso se convierte en algo extraño y en un peligro para el statu quo, haciendo evidente la resistencia al mismo, ya sea de todo el personal o de algunos de sus actores. Esta situación es negativa cuando el profesional responde con una actitud defensiva o incluso, tratar de obstruir de manera velada o abierta cualquier intento de innovación (Chiavenato, 2009, pp. 423-424). En este sentido, emprender un proyecto de intervención psicoeducativo requiere de la participación de los docentes, directivos, alumnos y padres de familia, pero también de una actitud positiva y abierta a las posibilidades de acción que todos ellos puedan gestionar.

Los apartados que hasta este punto se han expuesto, muestran que la coordinación de un psicólogo educativo como líder transformador, debe vislumbrarse también como la figura que procura el bienestar de cada uno de los actores educativos; dinamiza en el proceso de planeación, formación de acuerdos, planteamiento de objetivos y establecimiento de una secuencia de acción, las cualidades y habilidades propias de cada uno, pero también sus intereses, sus personalidades y necesidades, siendo es parte de su labor, responsabilizarse por fomentar canales de comunicación abiertos y estables, con el fin de promover un ambiente favorecedor para trabajar en colaboración por la mejora de la educación de los alumnos.

2.2.3 Implicarse en el proyecto inclusivo

En el apartado anterior, se expusieron los elementos que distinguen el trabajo colaborativo, mismos que consisten en configurar una coordinación con la comunidad educativa, ofreciendo los conocimientos, valores y visiones de los implicados, para organizar y planear actividades en conjunto que busquen la resolución de problemas reales de la comunidad. Posterior a la organización en colaboración, los individuos pasan a un segundo momento del proceso colaborativo: participar en la concreción de objetivos. En este apartado se indaga en las características de la participación de la comunidad escolar y en las ventajas que esto promueve dentro del centro, así como algunos de los eventos que representan un obstáculo para que estas acciones se promuevan.

La participación es ante todo, un proceso mediante el cual se otorga poder a las personas para que puedan emplear sus competencias personales, grupales y profesionales, con el fin de convertirse en actores que logren “manejar sus recursos, tomar decisiones y controlar las actividades que afectan a sus vidas” (Zaitegi de Miguel, 2018, p. 71). Este proceso lleva implícito reconocer que los distintos miembros de la sociedad son capaces de implicarse en acciones, mismas que son producto del diálogo y la organización, por lo que exige que cada uno de ellos, estén informados, sean consultados y escuchados en todos los asuntos que les afectan (Sarramona y Rodríguez, 2010, p. 3).

En el contexto de la institución educativa, la sociedad que asume la responsabilidad sobre las decisiones acordadas son los docentes, los alumnos, los padres de familia, los directivos y los otros especialistas que dirigen al centro. Las finalidades de la educación escolar deberán ser el resultado de un consenso colectivo que los involucre a todos, considerado un momento clave de trabajo colaborativo y de participación, en el que se establecen las experiencias de aprendizaje que lograrán cumplir los objetivos (Sarramona y Rodríguez, 2010, p. 8), cuidando que cada miembro se conciba como parte de la comunidad educativa y se sienta parte de la misma, ya que generará una participación comprometida con la educación (Begoña, 2018, p. 82).

Para Begoña (2018, p. 83), la participación de la comunidad educativa es un derecho que conforma a los individuos como un grupo que logra objetivos, que involucra a todos en el proceso de transformación y que genera en cada uno de ellos el compromiso y la motivación al cambio de sus acciones. Implica tanto dar ideas como concretarlas, volviéndolo un proceso complejo, en el cual, cada participante tiene un reto que enfrentar de acuerdo a la función que cumplen. En el caso de los profesores, deben desempeñarse entre ser guías de los alumnos, a los que escuchan y propician de escenarios y situaciones para que ellos se ayuden, cooperen y aprendan mutuamente (Sarramona y Rodríguez, 2010, p. 6); y en su involucramiento en la toma de decisiones colectivas. Pérez (2017, p. 64) menciona, que es poca la implicación que el docente manifiesta en el proceso de planificación, debido a su desconfianza en los acuerdos, puesto que poseen escasa claridad y certeza sobre su implementación práctica, llegando a simular el trabajo colegiado.

En este sentido, la relación profesor-directivo viene a propiciar de herramientas que facilitan u obstaculizan este proceso, ya que la función directiva es un pilar organizativo del centro por estar a cargo de liderar a la comunidad educativa (Gómez-Hurtado, 2012, p. 24), mantener en óptimas condiciones las instalaciones y los recursos didácticos; también es responsable de la gestión económica (Sarramona y Rodríguez, 2010, p. 7), pero al tratarse de un proyecto participativo que busca la inclusión educativa, el directivo debe tener una especial atención en procurar la organización, el apoyo y la motivación hacia su personal, los alumnos y los padres de familia (Carrasco, Carro y Hernández, 2017, p. 89).

Las relaciones sociales que se establecen dentro de una escuela son producto de, entre otros factores, la capacidad que posee el dirigente para apoyar a los docentes, de impulsar lazos de amistad entre ellos y de reforzar la labor de la enseñanza. Su función contribuye a modificar el clima escolar y consecuentemente su eficacia (Lamoyi, 2007, p. 57). Este clima escolar se ve afectado por la cooperación docente y el grado en que el Director consulta a los mismos para tomar decisiones pedagógicas, ya que el intercambio de experiencias y conocimientos enriquece sus funciones (2007, p. 229).

En el caso, donde el directivo sea autocrático, es decir, muestre rigidez en la toma de decisiones, ejerza un control constante sobre las actividades de la escuela y mantenga una distancia con los profesores y entre ellos, se propiciará un clima escolar de acoso laboral. Bajo estas condiciones, el logro de metas, el desempeño de las funciones docentes y los procesos de comunicación, se enfocarán a mantener la normatividad escolar, sin oportunidad de generar y mantener relaciones sociales entre los miembros, al igual que una escasa posibilidad de establecer vínculos afectivos y de convivencia (Quintana, Montgomery, Malaver y Ruíz, 2012, p. 45). Esta visión directiva no podrá comprender a los otros, y tampoco podrá solucionar conflictos, consiguiendo que sigan atascados como parte del sistema organizativo de la escuela (Rodríguez, 2017, p. 9).

Entre los factores que el directivo debe procurar para fomentar la participación, se encuentran, por un lado, el alto nivel de confianza recíproca de la comunidad educativa y, por otro, el trabajo colaborativo y coordinado con el equipo, considerando que los grupos de personas que trabajan juntas, influyen más en lo que ocurre en las escuelas (Begoña, 2018,

p. 88). Sin embargo, acercar a la comunidad escolar al proceso de participación ha mostrado dificultades entre el colectivo de profesionistas y la familia. Begoña (2018, p. 89) señala, que entre estos dos grupos sociales existe incompreensión mutua sobre los espacios para el diálogo y el tipo de aportaciones que realizan; también se evidencian problemas de comunicación y un desánimo por las oportunidades limitadas de participación de la familia en la educación de sus hijos.

El involucramiento de los padres de familia en la toma de decisiones, asegura que aquellos quienes participan experimentan un enriquecimiento personal por compartir los mismos intereses con otras personas, impactando en la mejora del clima laboral y en los resultados de los alumnos; la participación de la familia se relaciona con la estabilidad del profesorado y con el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia de las mismas (Begoña, 2018, pp. 89-90). Cuando los profesionistas de la escuela conocen y comprenden las dinámicas y necesidades familiares, pueden organizarse para poder establecer canales y vías de comunicación entre ambos, así como diseñar estrategias cooperativas y de colaboración. De manera que los encuentros, formales e informales, deben estar basados en el diálogo, la escucha y la comprensión entre familia y escuela (Zaitegi de Miguel, 2018, pp. 73-74).

Asimismo, promover la participación del alumnado tiene el objetivo de incrementar en ellos su sentido de pertenencia al centro. Al trabajar en colaboración con sus compañeros y con los docentes, se les proporcionan herramientas para aprender a elegir, tomar decisiones y actuar corresponsablemente en los asuntos que les afectan (Zaitegi de Miguel, 2018, p. 74). Por lo tanto, el proyecto de participación inclusiva, debe procurar que toda la comunidad educativa se involucre, asegurando que el éxito de los resultados sea por el intercambio de información, ideas, acciones y por redes de colaboración entre las personas, que integran en soluciones los problemas de cada uno, esto también supone, que el proyecto es la oportunidad para conocer a la comunidad, comprometerse con la educación e innovar las prácticas educativas (Napal, 2018, p. 162).

La participación y el empuje colectivo, empiezan a cambiar las prácticas educativas, porque los alumnos y sus familiares pasan a formar parte implicada en la escuela, transformándola, (Mayorga y Molina, 2018, pp. 149-150), es decir, la realidad del momento se modifica,

mejora u organiza, de manera diferente a la tradicional y, estas soluciones, resuelven las problemáticas, por la participación de cada uno (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018, p. 16). Por consiguiente, el enriquecimiento de las relaciones permite que incluso, los docentes pueden formarse en aspectos que les interesan para mejorar su enseñanza, adaptándose más rápido a los cambios de la sociedad y que, toda la comunidad se involucre en la tarea educativa (Iglesias et al., 2018, p. 30).

Otro de los asuntos de primer orden suscitado a partir de la evidencia empírica, fue la formación de conflictos entre el grupo directivo y docente, y su solución a través de la negociación. En otro apartado se abordó la definición de conflicto y su relación con el poder y control, pero este espacio se centra en el proceso de manejo del mismo, entendido como aquellas acciones, estrategias y planes para transformar una situación negativa e improductiva a positiva y productiva (Villalobos, Peña, Aguirre y Guerrero, 2017, p. 84); no obstante, se vuelve especialmente complejo cuando la situación ha sido consecuencia de la distribución del poder al interior de la escuela (Villalobos, et al, 2017, pp. 93-95).

El problema subyace en que el proceso del conflicto puede comenzar en un plano del sistema organizacional del centro, en aspectos sociales o ideológicos, pero con el paso del tiempo se llega a traspasar al terreno de las relaciones interpersonales y afectivas. Cuando esto ocurre, la disputa se concentra en las características personales de los implicados, más que en la misma situación que la originó, es entonces que el conflicto ocasiona la formación de un clima escolar improductivo y negativo (Villalobos, et al, 2017, p. 97-99), siendo necesario que a través del diálogo, ambas partes consigan resolver la problemática, ya que si esta situación se evade o uno de los grupos demuestra una actitud cerrada al debate, se rompe el vínculo interpersonal de respeto y tolerancia, y se dificulta el intercambio de opiniones (Rodríguez, 2017, p. 8).

Bajo este panorama, la tarea del psicólogo educativo se vuelve compleja por las múltiples características que distinguen al centro escolar y que por ser un terreno fértil para el desarrollo social, cultural, educativo, político y afectivo, son más los factores y los actores que en él participan, por lo que cada encuentro que se efectuó entre las personas, requerirá de la atención y el compromiso de este profesional, aunado a conservar y procurar el objetivo

inicial de incluir a toda la comunidad educativa en el desarrollo armónico de un trabajo colaborativo comprometido con alcanzar las metas de la educación y brindar de herramientas a una sociedad que busca transformarse para mejorar su condición de vida actual.

Capítulo III

Metodología

En este capítulo se describe la ruta metodológica que se siguió para la concreción de la intervención psicoeducativa. Expone las razones por las que se ha asumido una perspectiva cualitativa, así como la selección del método de investigación-acción. Después se describe la configuración del proceso de intervención, que se organiza en dos fases: la fase de diagnóstico y la fase de intervención como tal. Al abordar cada una de ellas, se mencionan las técnicas de recolección de datos que se emplearon y el análisis al cual se sometieron los datos cualitativos.

La metodología que se ha aplicado guarda relación con los proyectos de transformación escolar que buscan la vinculación y el involucramiento de la comunidad para la formación de proyectos educativos, aplicados, especialmente, en contextos en desventaja socioeconómica (Beltrán et al., 2015, p. 59), como es el caso de la presente intervención psicoeducativa, realizada en una escuela primaria rural del municipio de Durango, en la que se buscó la participación de toda la comunidad escolar (Director, el grupo docente, padres de familia y alumnos).

Los proyectos de transformación escolar se basan, metodológicamente, en la investigación cualitativa, porque su objetivo es conocer el punto de vista de los sujetos involucrados en el estudio, sus interrelaciones y las causas de los fenómenos sociales que suceden en su entorno (Flick, 2007, p. 20). Al ser ésta una investigación orientada a generar prácticas educativas inclusivas a través del trabajo colaborativo de la comunidad escolar, es importante analizar, en un primer momento, las percepciones de los participantes sobre su propia función en la escuela aunado a las prácticas inclusivas que manifiestan y cómo ésta contribuye a la mejora educativa; para después reconstruir la estructura social y el significado de estas vivencias.

Para esta reconstrucción, este estudio emplea un método de investigación acción participativa, que consiste en aprender lo que se hace en la institución, las interacciones de las personas, lo que quiere cada uno de ellos y reconocer qué es lo que valoran para, posteriormente, reorientar esas prácticas educativas (Norman y Yvonna, 2013, pp. 370-371)

en función de las necesidades de todos ellos. Ahora bien, este proceso estuvo dividido en dos momentos: la fase de diagnóstico y la fase de intervención psicoeducativa.

En la *fase de diagnóstico*, se rescataron los datos empíricos empleando la técnica de observación no participante y la entrevista en profundidad, a fin de examinar la realidad como ocurre, sin modificarla o manipularla (Ito y Vargas, 2005, p. 56,). Este proceso tuvo la duración de un mes, con una asistencia diaria a la primaria dentro del horario escolar. Para orientar las observaciones se tomaron los indicadores de la *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, de los autores Tony Booth y Mel Ainscow (2015, p. 77).

El registro de las observaciones se realizó en el diario de campo, del cual se presenta un ejemplo en la “Bitácora 5: diario del campo del diagnóstico” ubicada en anexos; mientras que las entrevistas en profundidad fueron grabadas en audio y transcritas, conformando la “Bitácora 6: transcripción de las entrevistas del diagnóstico”. Este material se organizó en las categorías que se muestran en la tabla 1, donde se revelan las categorías y subcategorías que surgieron del análisis cualitativo de los datos empíricos, junto con la descripción sintetizada sobre lo que abordaba cada una de ellas. La información obtenida fue contrastada con fuentes teóricas que explicaban los hallazgos, y que describen la situación en la que se encontraba el centro escolar, es decir, su diagnóstico.

Tabla 1: categorías obtenidas a partir del análisis de los datos cualitativos para la elaboración del diagnóstico de la escuela primaria.

Categoría	Subcategoría	Aspectos que aborda
Vida cotidiana escolar		Forma de organización de la comunidad escolar. Valores y normas; desarrollo de capacidades y actitudes; relaciones con su entorno.
Inclusión		Atención a todos los alumnos, integración de padres de familia en la educación; adaptan los contenidos curriculares

		necesarios y promoción de la participación de alumnos.
Acuerdos escolares	Acuerdos en clase	Normatividad de cada profesor en su salón y la respuesta de los alumnos.
	Acuerdos entre docentes	Cómo participan los docentes entre ellos para acordar acciones y cómo la efectúan.
	Acuerdos con padres de familia	Relación entre el padre de familia con las autoridades de la escuela.
Relación maestro–alumno		Desenvolvimiento del docente y el personal directivo con los alumnos.
Formas de motivación		Expresiones o acciones que dan dirección a los demás para que realicen o cese una conducta.
Formas de convivencia	Estilos de comunicación	Formas en que el líder se expresa: cómo dialoga, demostración de aprecio y cómo se relaciona con los demás.
	Participación entre individuos	Frecuencia de participación. Cómo se toman en cuenta las opiniones de los demás; el ambiente laboral; la disposición grupal para formar un acuerdo; compromiso de los miembros, aunado al respeto que se brindan.
	Encuentros entre los individuos	Espacios y tiempos destinados a promover la convivencia entre los individuos.
Evidencia de falta de innovación y gestión	Gestiones para la escuela y aula	Materiales y servicios que ofrece el centro escolar y las acciones para conseguir lo que necesitan.
	Actividades extracurriculares	Actividades cívicas, deportivas, artísticas y culturales.
	Actividades en el aula	Actividades académicas que promueve el aprendizaje de los alumnos.

Preferencias del Director con el personal	Conductas y actitudes que diferencian la relación del Director con el personal docente a su cargo.
Evidencia de falta de trabajo colaborativo	Reconocimiento de las habilidades de cada miembro del equipo para desarrollar un objetivo en común. Demostraciones de apoyo hacia los demás, las ayudas que se ofrecen. Cómo establecen objetivos en común, los recursos y medios para realizarlos; la satisfacción de las necesidades del grupo y cómo es el líder del equipo.
Ausencia de seguridad y confianza	Expresiones verbales, no verbales y corporales que demuestran la cercanía entre los miembros del equipo.

A partir del diagnóstico se continuó con la segunda etapa de la investigación: la *fase de intervención psicoeducativa*, en la que se diseñó y se estructuró el plan de intervención transversal para la escuela primaria. En esta fase se utilizó la técnica de observación participante para poder seleccionar los medios para obtener información sobre el impacto del proyecto y poder comprobar los cambios que, a su vez, se promovían. Ito y Vargas (2005, p. 57) mencionan que esta técnica profundiza los cambios de conductas de las personas porque da la posibilidad de interactuar con ellas y analizar el registro detenidamente, permitiendo monitorear cada aspecto del proyecto psicoeducativo.

El registro de la información se hizo a través de un diario de campo, evidencia fotográfica y de video, algunos ejemplos de los mismos integran la “Bitácora 1: diario de campo” que se encuentra en los anexos; una vez que finalizó la intervención psicoeducativa, se aplicaron entrevistas en profundidad a once personas: el Director, cuatro docentes, cinco niños y una madre de familia. Estas entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas, conformando la “Bitácora 2: transcripción de audios de niños”; “Bitácora 3: transcripción de audios de

profesores” y la “Bitácora 4: transcripción del audio de una madre de familia”. La sección de los anexos son ejemplos de las técnicas de recolección de información empleadas.

En esta segunda fase de intervención se diseñaron los siguientes dos proyectos transversales:

- a) Proyecto transversal 1: realizado de febrero a junio del 2018. Es una propuesta de actividades extraescolares para los alumnos, donde se les invita a participar activamente en los siguientes clubes²:
- Club del cuentacuentos: dirigido para los grupos de quinto y sexto grado. Tenía la finalidad de impulsar a los niños hacia la investigación y el desarrollo de proyectos de vida, así como fomentar la lectura y escritura de los grupos.
 - Club de banda de guerra: dirigido para los grupos de tercero y cuarto grado. Este club buscaba fomentar los valores cívicos, el sentido de pertenencia y la sana convivencia, de la mano con la promoción a la disciplina y cuidado de los integrantes del club.
 - Club de protección animal: también dirigido para los grupos de tercero y cuarto grado. En él se buscaba impulsar la sana convivencia, el respeto y cuidado por el medio ambiente y los seres vivos, para disminuir las conductas de violencia dentro de la comunidad escolar y fomentar la vida saludable al ser responsable de otros seres vivos.
 - Club de fútbol: dirigido nuevamente a los grupos de tercero y cuarto grado. Buscaba fomentar la responsabilidad, disciplina, esfuerzo, sana convivencia y sentido de pertenencia de los niños.
 - Club de artes: dirigido a primero y segundo grado, tenía el propósito de contribuir en el proceso de adquisición de la lectoescritura de los niños a través del uso de las artes.

² El club es una actividad que permite la cercanía entre las personas, fija metas y objetivos en común, pero también genera un sentido de pertenencia a una actividad significativa que fue elegida por voluntad.

Esta propuesta fue expuesta a los docentes y autorizada por el Director del plantel, quienes también estuvieron invitados en participar voluntariamente en el club de su preferencia.

b) Proyecto transversal 2: realizado de agosto a diciembre del 2018. La propuesta inicial sufre las siguientes modificaciones para adaptarse al curriculum del centro escolar, organizándose junto a los docentes y al Director:

- Disminuye la cantidad de clubes que se realizaban en la escuela a solamente tres: el club de artemáticas y de grupos interactivos, propuestos por el Director para cumplir con las indicaciones del nuevo modelo educativo, sustituyendo al club de artes, el cuentacuentos y el de protección animal. Los nuevos clubes tenían el objetivo de favorecer el pensamiento lógico-matemático de los alumnos. Los docentes eran quienes de forma obligatoria llevarían a cabo los mismos. Se realizaban con todos los grados. Permanece el club de banda de guerra.
- Se realizaría una feria de los clubes al término del año 2018, donde los niños expondrían a los padres de familia el resultado de su aprendizaje durante el club.
- Realización del “taller para padres con entrenamiento sistemático” dirigido por el Dr. Jaime Fernández. Tenía el objetivo de contribuir en el fortalecimiento de la relación padre/madre-hijo, dotando de herramientas a los padres para que pudieran regular su comportamiento y el de sus hijos, involucrándolo también a las actividades escolares.

Durante el periodo de un año se desarrolló la fase de intervención psicoeducativa concluyendo el 19 de diciembre del 2018. La información sobre el desarrollo de esta fase quedó registrada en las bitácoras antes mencionadas y, a partir de un análisis categórico, surgen las categorías y subcategorías expuestas en la tabla 2, en donde se explican los incidentes empíricos que las conforman y que han sido empleadas para el análisis del proceso de intervención.

Tabla 2: categorías obtenidas del análisis cualitativo de los registros descriptivos y gráficos empleadas para la elaboración de los resultados de la intervención psicoeducativa.

Categoría	Subcategoría	Definición
Equipo de trabajo	Un psicólogo educativo en la escuela	En esta subcategoría se describen los incidentes empíricos que hablan sobre las cualidades que posee el psicólogo educativo y las percepciones que tienen algunos participantes sobre la función que cumple dentro de la escuela. También se aborda la función y las cualidades que un líder debe tener para concretar acciones y proyectos educativos.
	Relaciones sociales	Esta subcategoría emerge de la información empírica relacionada con el establecimiento de alianzas entre la comunidad escolar. Se describen aquellos sucesos que manifiestan que los miembros del equipo son cercanos los unos a los otros; de igual manera, se mencionan los elementos que, alumnos, docentes y el Director, han identificado como necesarios para que se generen ambientes de convivencia.
	Vínculos: afecto, confianza y seguridad	Esta subcategoría se configura de los incidentes que evidencian los vínculos de afecto que surgieron por compartir experiencias con otras personas, rescatando las muestras de aprecio, de seguridad y cariño.
Organización y planificación en equipos	Coordinación con la comunidad escolar	Esta categoría surge de los hallazgos en las fuentes empíricas relacionados con la coordinación y organización entre los docentes, los alumnos y la psicóloga educativa. Describe los motivos por los cuales la comunidad participa en el proyecto, al igual que las decisiones que han tomado para mantener ciertas actividades vigentes al concluir el mismo.

	Implicación del padre de familia	A esta subcategoría la estructuran los hallazgos en donde se involucra al padre de familia en las actividades educativas que gestiona el centro escolar. Incluye los motivos por los cuales se manifiestan ciertas relaciones entre docentes y padres/madres de familia y cómo se acercan para trabajar junto al centro escolar.
Participación de la comunidad	Comunicación asertiva	Esta subcategoría conglojera las aportaciones y las situaciones en las que se muestra el proceso de comunicación entre los miembros del equipo, así como las características de dicho proceso.
	Toma de decisiones	Esta subcategoría emerge para explicar los objetivos que persiguen las personas, quiénes sugieren ideas y cómo planean su concreción; resaltando el mantenimiento y cumplimiento de los acuerdos.
	Realización de actividades	Esta subcategoría surge de los momentos en que se llevaron a cabo las acciones planeadas y cómo los individuos se apoyan en los problemas, se involucran en las actividades y retroalimentan sus acciones.
	Consecuencias de la innovación	Esta subcategoría es fruto de las aportaciones que la comunidad educativa tuvo, en relación al proyecto de intervención psicoeducativa; reúne lo que docentes, alumnos, Director y una madre de familia, percibieron como diferente e importante durante el trabajo en las diferentes actividades del proyecto, así como las razones y motivos que impulsaron o no, la participación de cada uno de ellos.

La información obtenida en la descripción de los resultados orientó la búsqueda de nuevas fuentes teóricas que explican los hallazgos. Al término de la revisión literaria, se construyó una discusión que comparó los incidentes empíricos y la información teórica, de la que se

derivan las conclusiones de la intervención psicoeducativa, en donde se plasman los resultados obtenidos.

Capítulo 1V

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados empíricos obtenidos a lo largo de la intervención psicoeducativa. En un primer momento se explicaran las características del contexto social de la institución educativa, en donde se incluyen las interrelaciones de los participantes del presente estudio. Posteriormente se iniciará con la narración descriptiva de las categorías: “equipo de trabajo”, “organización y planificación en equipo” y “participación de la comunidad”.

4.1 Conociendo a la comunidad

A continuación se describe el contexto sociocultural al que pertenece la escuela primaria en donde se realizó el estudio en cuestión, con el fin de explicar las actividades cotidianas y comprender a cada uno de los participantes en el proceso de intervención psicoeducativa, conformado por toda la comunidad escolar de una escuela primaria de un poblado ubicado en el municipio de Durango.

Esta comunidad escolar está constituida por 109 alumnos distribuidos en seis grupos que van desde primero a sexto grado de educación primaria, ningún salón sobrepasa los 19 alumnos por aula. La plantilla docente la conforman diez profesores: seis de ellos están frente a grupo; tres más, se encargan de las asignaturas de educación física, educación musical y educación artística; y una profesora de educación especial, asignada al plantel por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), éstos últimos envían a una psicóloga y una trabajadora social una vez al mes a la escuela. Este equipo es dirigido por el Director que se ocupa de los aspectos directivos y administrativos. En la comunidad escolar también se relacionan los padres de familia y la intendente que labora en el centro.

Como se mencionó anteriormente, la escuela primaria se ubica en un poblado en el municipio de Durango. Su infraestructura cuenta con ocho aulas: cinco de ellas forman el primer edificio en donde se encuentra la biblioteca y los salones de primero a cuarto grado; y las otras tres aulas son el segundo edificio, en el cual se localiza la dirección y los salones de quinto y

sexto grado. La primaria cuenta con dos canchas de concreto, una de ellas posee un toldo y dos porterías. Cuentan con baños para niños (con dos mingitorios y un inodoro) y otros para niñas (tres inodoros) y ambos tienen dos lavabos. La escuela cuenta con su propio pozo y cisterna, así como el servicio de luz.

Sobre la dinámica interna que caracteriza a esta escuela, destaca la ausencia del padre o madre de familia en las actividades escolares de sus hijos, hay escasas oportunidades para dialogar entre los docentes y los padres de familia con respecto a la educación de los alumnos, situación que es promovida por el Director, quien dio la orden de evitar contacto del docente con las madres de familia. Otra de sus indicaciones, fue que no se permiten los encuentros prolongados entre los profesores y si se presentan, existen sospechas, prejuicios o malentendidos evidenciados a través de comentarios por parte del Director hacia el personal.

Las relaciones sociales que se observan entre los alumnos son evidentes durante la hora del recreo, en donde se llevan a cabo juegos en equipo como el fútbol y el basquetbol que incluyen a alumnos de todos los grados; algunos otros niños prefieren juegos de mesa como el ajedrez y la lotería; otros más, se reúnen en grupo de entre cuatro a seis compañeros para almorzar juntos. Minutos antes de cada recreo llega una señora con una carretilla en donde guarda diversos dulces, refrescos y algunos alimentos como gorditas o tacos, toma una mesa de madera y acomoda su mercancía para venderla durante el tiempo de descanso. También hay algunas madres de familia que llevan el refrigerio a sus hijos y permanecen en la entrada de la escuela platicando entre ellas mientras los alumnos almuerzan o hasta que termina el recreo.

La mayor parte de las familias de los alumnos, se distinguen por una figura del padre ausente de las cuestiones escolares; quien se encarga de supervisar y responder a las demandas de la escuela es la madre. Esta ausencia del padre es producto de factores como: búsqueda de mejores salarios en Estados Unidos o jornadas largas de trabajo como veladores, agricultores o ganaderos; padecen de un estado permanente bajo efectos del alcohol y/o drogas, que consumen en las calles del pueblo; existe violencia intrafamiliar del padre hacia la madre y los hijos; y finalmente, algunos han abandonado a la familia para formar una nueva con otra mujer. Las mujeres son madres de entre 20 a 35 años, en algunos casos, no terminaron la

secundaria y están a cargo del cuidado de los hijos, al mismo tiempo que trabajan en la limpieza de casa en la ciudad o en los establecimientos de comida y residencias del poblado.

El poblado se encuentra a cinco kilómetros de la ciudad de Durango, cuenta con servicios limitados de alumbrado público, agua, drenaje, pavimentación, servicio de educación y de transporte; en este último, solo son dos camiones que transitan cada hora. Es difícil el acceso de los servicios de Internet, telefonía y de televisión. Actualmente, este poblado se ha transformado en un destino turístico por su gastronomía tradicional de gorditas y carnitas, así como por su cercanía al río Tunal, donde hay un paseo turístico que se construyó cercano al río.

4.2 Resultados del diagnóstico

En este centro escolar se observa una diversidad de conductas que permiten vislumbrar que no existe trabajo colaborativo entre sus miembros. El primer aspecto que resalta es la práctica de la educación inclusión que tienen los profesores; tres de ellos elogian a sus alumnos y se toman el tiempo de atenderlos de manera individual durante las clases, se preocupan por reforzar las conductas deseadas y los aciertos de sus estudiantes; mientras que los otros prefieren ignorar al niño con dificultades para el aprendizaje o evidenciar éstas ante los compañeros, lo que suele ser motivo de burla; este último grupo de docentes considera que los niños serios y tranquilos son buenos estudiantes.

Estas acciones permite identificar prácticas integradoras en las aulas, más no inclusivas, haciendo que los educandos se perciban con poco interés y motivación por las actividades en clase; las estrategias educativas no llaman la atención de la mayoría de los niños y los docentes no consideran la opinión de ellos para estructurar nuevas situaciones didácticas. El aprendizaje es sólo aquel relacionado a los contenidos del curriculum y las tareas son las que vienen ya impuestas por el mismo, los docentes mencionan que han hecho pocos intentos por implementar alguna tarea nueva en clase que no esté incluida en el programa.

Hay una falta de innovación, actualización y capacitación docente para atender a la diversidad del alumnado, ya que consideran que la inclusión es más trabajo del que ya realizan, por consiguiente, ignoran a los niños que ellos considera *especiales* y se limitan a

impartir sus clases, dejando la atención de estos alumnos al departamento de educación especial. La profesora encargada de esta labor trabaja con los niños en lo individual sin retroalimentar al docente de grupo o compartir y coordinar con él las adecuaciones curriculares.

Los docentes desconocen estrategias para hacer acuerdos en el aula y procurar la sana convivencia de los alumnos, pero tampoco cumplen aquellos que ya formaban parte de su reglamento. Situación que también se observa en la formación de acuerdos entre los mismos docentes, ya que no identifican objetivos en común en el centro escolar; siguen el contenido curricular porque es lo que se *debe hacer*, pero nadie sugiere opciones, no participan y al plantean preguntas sobre alguna problemática no se resuelve en lo colectivo ni en lo individual, ya que la problemática continua.

La segunda de las características de este centro escolar, es la dinámica de interrelaciones que se manifiestan en los encuentros cotidianos. En los comentarios que ofrecen las personas no hay demostraciones de aprecio de ningún miembro hacia otro; no se perciben vínculos como la confianza entre docentes, ni entre alumnos y tampoco hay tareas cooperativas entre profesores como estrategias globales del centro. Estos últimos conviven durante cortos instantes al firmar su asistencia en dirección o durante la hora del recreo, pero vuelven a ocupar lugares lejanos dentro de la escuela.

Los docentes atribuyen que el motivo de este distanciamiento es el Director, a quien le muestran miedo e inseguridad por haber sido testigos de conductas como: gritarle a su personal frente a alumnos y madres de familia, *levantarles la mano* frente a otros compañeros y acosarlos en sus clases. Afirmando que a esta autoridad no le gusta observar que los profesores se reúnan a platicar durante el recreo, por tanto, ellos prefieren evitarlo. Por otro lado, el Director considera que el trato que reciben sus docentes de él es bueno y que se ha ganado la confianza de sus profesores.

El distanciamiento entre los docentes también es evidente con el padre/madre de familia, ya que no se les permite acceder al plantel a menos que sea con el Director, pero no con el profesor. No hay convivio con la familia ni actividades en las que ellos puedan participar, sin embargo, los docentes manifiestan una preocupación por la crítica que reciben por parte de ellos sobre sus prácticas educativas. No se percibe que el personal de la primaria tenga

intenciones de invertir tiempo o esfuerzo en el desarrollo cultural y social de sus estudiantes porque lo conciben como elementos ajenos a la currícula académica.

El trabajo colaborativo que realiza el personal de la escuela se entiende como la división de un proyecto en sus diferentes partes con el fin de ser productivos, pero sin que los docentes, alumnos o padres de familia participen en sugerir acciones, ellos obedecen y esperan a que el Director los oriente, Tampoco se permite intentar entablar relaciones de confianza y orientación a los padres de familia. Trabajar en colaboración no es reconocido como estrategia de mejora, ni valorado como fortaleza de un centro escolar.

4.2.1 Plan de intervención psicoeducativo

A continuación se presenta la Tabla 3, donde se muestra el plan de intervención psicoeducativo diseñado para el periodo de enero-agosto del 2018, éste fue expuesto al Director del plantel en lo individual y a los docentes en colectivo para invitarlos a participar.

Tabla 3. Plan de intervención psicoeducativo inicial.

Trabajo colaborativo: Equipos representativos	Actividad 1: El cuentacuentos
	Valores inclusivos: comunidad, confianza, participación, valor y esperanza /optimismo
	Dimensión:
	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión A: crear culturas inclusivas A1: construyendo comunidad • Dimensión C: desarrollando prácticas inclusivas C1: creando un curriculum para todos C2: orquestando el aprendizaje
	Proceso de intervención:
	Consiste en generar grupos representativos de la escuela y la comunidad que den sentido de pertenencia a los niños a partir de la formación de un club literario en la escuela. Dirigido a los grupos de quinto y/o sexto grado.
Desarrollo de la actividad:	

Integrar el grupo señalado, de preferencia con ayuda y asistencia de alguno de los docentes de la propia escuela, si es necesario se buscará y se conseguirá el apoyo de prestadores de servicio de alguna de las facultades de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED), haciendo los convenios necesarios.

El grupo de literatura contará con su propio logotipo, su misión y su forma de trabajar vinculada con las actividades académicas de la escuela. Las actividades que el grupo realizará consistirán en lo siguiente:

- Grupo “cazador de historia”: un grupo de niños que deseen incursionar en la actividad se darán a la tarea de investigar con la gente adulta mayor del pueblo sobre las leyendas propias de la comunidad. El relato se recolectará con ayuda del *amigo orientador*, quien facilitará equipos de audio que permitan registrar la información. Con ayuda del docente, se orientará a los niños para desarrollar una entrevista que permita complementar el relato; haciendo bosquejos y ensayos de la misma, se reforzarán habilidades de expresión y comprensión verbal y escrita.
- Grupo “escritores de historia”: será un segundo equipo del grupo de literatura. Al igual que el anterior, los niños que deseen participar contarán con la supervisión del *amigo orientador* y del docente del grupo para transcribir el audio de la entrevista que realizaron los cazadores de historia y transformarlo a una leyenda. Recibirán clases o tutorías en relación a las habilidades narrativas que complementen esta labor. Como consecuencia de la actividad de los niños, publicarán su leyenda en un pequeño libro.
- Grupo “contando la historia”: el tercer grupo será el encargado de realizar la oratoria de la narración que crearon. Recibirán clases de oratoria y dramatismo para que representen de manera verbal la leyenda que formaron, abriendo un espacio para el trabajo del cuentacuentos para los alumnos. Se les proporcionará un área y

tiempo específico para que presenten su trabajo; se hará una invitación para la asistencia a las personas quienes colaboraron en compartir su historia. Los niños, el docente y el *amigo orientador*, crearán un ambiente ideal para recibir y atender a la audiencia seleccionada, misma que puede estar conformada por alumnos, docentes, autoridades del centro educativo, padres de familia y la comunidad.

Los niños pondrán en prácticas capacidades comunicativas para el público en general, desarrollarán un trabajo en equipo para organizar y sincronizarse en la puesta en escena de su historia, desarrollando una autoconciencia social y sus habilidades de relacionarse con los otros.

Actividad 2: Clubes de amigos

Valores inclusivos: derecho, confianza, coraje, igualdad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, no violencia, optimismo, alegría, belleza.

Dimensión:

- Dimensión A: crear culturas inclusivas
 - A1: construyendo comunidad
 - A2: estableciendo valores inclusivos
 - Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas
 - C1: construyendo un curriculum para todos
 - C2: Orquestando el aprendizaje
-

Proceso de intervención:

Consiste en generar grupos representativos de la escuela y la comunidad que den sentido de pertenencia a los niños. Con la creación de un club deportivo, un club de baile y un club de artes, se darán oportunidades de convivencia entre los niños y la posibilidad de compartir habilidades y conocimientos entre ellos. Dirigido a los alumnos de cuarto y/o tercer grado.

Desarrollo de la actividad:

Integrar alumnos que de forma voluntaria deseen formar parte de cada club. Con ayuda y asistencia de alguno de los docentes de la propia escuela, incluidos los académicos como los docentes encargados de las materias de deportes, artística y valor cívico se realizarán las actividades planteadas. A cada uno de los niños que ingresen a los clubes se le entregará un diploma significativo que represente su lugar en el equipo. Si es necesario se buscará y se conseguirá el apoyo de prestadores de servicio de alguna facultad de la UJED, que faciliten el entrenamiento y capacitación hacia los niños, haciendo los convenios necesarios para que puedan asistir a la escuela.

Cada club contará con su propio logotipo, su misión y su forma de trabajar vinculada con las actividades académicas de la escuela. Las actividades que se realizarán son las siguientes:

- Club deportivo “liga de campeones”: con ayuda del profesor de educación física de la escuela se creará el equipo de fútbol oficial de la primaria. El profesor de educación física y el *amigo orientador* organizarán los tiempos de entrenamiento y los objetivos que se van a perseguir para que los niños adquieran tanto las habilidades prácticas del deporte, como los conocimientos técnicos del mismo. Como consecuencia del club, los niños crearán un diario sobre los conocimientos que vayan adquiriendo, donde el docente apoyará en dirigir y orientar la construcción de un manual sobre las prácticas de fútbol en la escuela del poblado.

Se realizarán las gestiones necesarias para que los niños tengan su uniforme del equipo y para que visiten y practiquen en un estadio en la ciudad con otros expertos del deporte. Creando aprendizajes activos de autoconocimiento, cooperación, trabajo en equipo y convivencia.

- Club de baile “a todo ritmo”: se integrará un grupo de alumnos voluntarios que deseen participar en este club. Al igual que el anterior, entre la maestra de artística y el *amigo orientador*,

organizarán los horarios para llevar a cabo los ensayos y los objetivos que tendrán los niños en el club, practicando diferentes ritmos que enriquezcan las habilidades motrices y los conocimientos culturales. Los niños tendrán que elaborar en cierto periodo de tiempo, una demostración del baile que están conociendo y al igual que el club anterior, desarrollarán un diario que conformen un manual de bailes típicos que contenga los conocimientos que vayan adquiriendo. Será dirigido y orientado por el docente, quien apoyará la redacción y la organización del manual.

Se realizarán las gestiones necesarias para crear un uniforme del club. Se buscará la oportunidad de que asistan a una clase muestra en una de las academias de baile de la ciudad de Durango. Se crearán oportunidades de autoconocimiento de los niños, de trabajo en equipo, cooperación y retroalimentando las aspiraciones de los estudiantes.

- Club de valor cívico “la banda de guerra”: se integrará un tercer grupo de voluntarios, que aspiren a formar parte de una banda de guerra, pero favoreciendo otras áreas de aprendizaje como la concentración, las habilidades motrices, la autorregulación de la conducta, trabajo en equipo, cooperación, sincronización, entre otros. Los alumnos que deseen participar contarán con su uniforme y logotipo. Entre el *amigo orientador* y el profesor de música se crearán los espacios y tiempos para practicar, así como los objetivos que se perseguirán. Los niños contarán con un entrenamiento dirigido por prestadores de servicio de la Escuela Superior de Música.

Los niños tendrán la tarea de su diario en donde expliquen los conocimientos que van adquiriendo, creando un manual para principiantes de la banda de guerra. El docente, al igual que en los clubes anteriores, apoyará con la orientación y dirección de estos manuales.

Se llevará a los niños a una demostración de bandas de guerra.

Como producto final, los niños que conforman el club deportivo, se enfrentarán en un torneo amistoso con otro equipo de la zona del Ejido, en este partido, el club de baile asistirá como equipo de porras que dirigirán a la audiencia, mientras que la banda de guerra proporcionará un ambiente melódico de apoyo al equipo de la escuela de este poblado.

Actividad 3: Club de artes

Valores inclusivos: Confianza, igualdad, participación, comunidad, respeto por la diversidad, no violencia, honestidad, optimismo, alegría, belleza

Dimensiones:

- Dimensión A: crear culturas inclusivas
 - A1: construyendo comunidad
 - A2: estableciendo valores inclusivos
 - Dimensión C: desarrollar prácticas inclusivas
 - C1: construyendo un curriculum para todos
 - C2: Orquestando el aprendizaje
-

Proceso de intervención:

Consiste en generar grupos representativos de la escuela y la comunidad que les den sentido de pertenencia a los niños. Con la creación de un club de artes, se darán oportunidades de convivencia entre los niños y los docentes, donde los niños adquieran destrezas motrices y sensoriales que den pauta a la adquisición de los aprendizajes académicos. Dirigido a los alumnos de primero y/o segundo grado.

Desarrollo de la actividad:

Integrar alumnos que de forma voluntaria deseen formar parte del club de artes. Con ayuda y asistencia de alguno de los docentes de la propia escuela, incluidos el *amigo orientador*, se crearán espacios para el desarrollo de ciertas habilidades de los niños, de manera que entre el docente y el orientador organicen los espacios y los objetivos que se alcanzarán.

El club contará con su propio logotipo, su misión y su forma de trabajar vinculada con las actividades académicas de la escuela. Las actividades que se realizarán son las siguientes:

- **Sensaciones:** consiste en despertar en el niño el interés por las habilidades corporales que posee. En esta actividad se le proporcionará diversas técnicas que permitan identificar maneras de conocer el mundo a través de los sentidos. Se orientará a que el niño resuelva problemas sencillos a través de los mismos y que proponga explicaciones y descripciones de su logro.
- **Ritmos:** se trabajará en combinación con los movimientos coordinados del cuerpo, creando movimientos individuales y después creando secuencias de movimientos con sus compañeros. Los niños se desplazarán por espacios amplios y reducidos, siguiendo ritmos musicales que después, ellos tendrán que reproducir. En esta sección, el niño creará su propio instrumento musical con material que se le proporcionará, así como una melodía que lo deje moverse como él quiera hacerlo, aplicando lo que conozca después de las actividades.
- **Pintar y esculpir:** se les proporcionará su propio material para crear una obra de arte, tanto aquellos que permitan esculpir un modelo a gran escala, como los que dejen crear minuciosos detalles; los niños podrán crear una obra con pintura, enfatizando que se le agreguen detalles y elementos a sus obras.
- **Dramatismo:** se le darán a conocer algunas obras en escenas como los títeres, bailes y actuaciones, donde se desarrollan historias sencillas que el niño podrá reproducir. En esta sección, los niños escucharán historias y serán los protagonistas de otras; crearán su propio cuento y su títere que protagonice él mismo.

Es importante señalar que este primer momento de intervención no se incluye en la descripción de resultados que a continuación se expondrá, esto porque el propósito de la investigación fue desarrollar un trabajo colaborativo entre la comunidad escolar y en esta

primera mitad del año de la realización del proyecto, sólo se alcanzó la participación de los alumnos y tres docentes, es hasta la segunda mitad de la intervención, es decir, del periodo agosto-diciembre del 2018, cuando se observa la participación voluntaria de cinco docentes, alumnos, madres de familia y el Director.

Al involucrarse más individuos al proyecto de intervención se modifican las actividades de este primer plan para estructurar nuevos objetivos en función a las sugerencias que ofrecían los participantes y es en el segundo periodo cuando se observa un trabajo colaborativo entre la comunidad escolar. Estos nuevos acuerdos y su proceso de ejecución se describirán a lo largo del reporte de los resultados.

4.3 Cómo interpretar los resultados

En la descripción aparece una forma particular de citar las fuentes de información mencionadas en el párrafo anterior. Cada una conforma una bitácora distinta que reúne la totalidad del trabajo de campo, entrevistas en profundidad, etc. Así, la cita empírica se compone de lo siguiente: la letra *B* hace referencia al anexo de bitácora, acompañada de un número que indica la bitácora a la que pertenece el párrafo, por ejemplo: B2 (bitácora 2). Los números posteriores a esta clave, señalan el párrafo en donde se encuentra la información citada. El numerado del párrafo reinicia en cada sección de bitácora en los anexos.

Por otro lado, para proteger el anonimato de los participantes se han cambiado los nombres de los niños y los padres de familia, en el caso de los profesores se utiliza el indicador *maestro*, acompañado de un dígito que indica el grado que imparte o una letra si es el servicio educativo que ofrece, por ejemplo: maestra 1 (maestra de primer grado) o maestra E (maestra de educación especial).

4.4 Descripción de los resultados

En este apartado se expone la descripción de los datos empíricos sobre la base de las siguientes fuentes de información: diario de campo, entrevista en profundidad, fotografías y trabajos escritos realizados por alumnos. A partir de este análisis se extrajeron las siguientes categorías: “equipo de trabajo”; “organización y planificación en equipo” y por último,

“participación de la comunidad”, cada una de las cuales posee subcategorías que serán expuestas en los momentos pertinentes a través de una narración descriptiva de los hallazgos.

4.4.1 Categoría I: Equipos de trabajo

Esta categoría surgió a partir de incidentes empíricos relacionados con el liderazgo que ejerció el psicólogo educativo durante la intervención psicoeducativa, así como las cualidades que estos personajes poseen para dar resultados satisfactorios con la comunidad escolar. También incluye la descripción de relaciones sociales y, consecuentemente, los vínculos que se forman entre los miembros del equipo.

4.4.1.1 Subcategoría I.1: Un psicólogo educativo en la escuela

En esta subcategoría se describen los incidentes empíricos que hablan sobre las cualidades que posee el psicólogo educativo y las percepciones que tienen algunos participantes sobre la función que cumple este profesionista en la escuela. También se aborda la función y las cualidades que un líder debe tener para concretar acciones y proyectos educativos, esto por ser un hallazgo no previsto en los objetivos, pero importante para el proceso.

La intervención psicoeducativa marcó un cambio en las funciones que, comúnmente, lleva a cabo el Director, esto emergió a partir de incluir al equipo de trabajo escolar la figura de la psicóloga educativa. La señora Pili refiere lo siguiente: “haga de cuenta que la escuela está; prácticamente está muerta, (...) yo digo que el problema es [el Director], porque él es el que debe de menear toda la batuta, si él no pone a los maestros a trabajar, pues los maestros..., ellos vienen y cumplen con sus horarios de clases y ya” (B4, 10). En voz de la maestra 4, la presencia de la psicóloga educativa provocó que: “todos [los] docentes pues nos involucramos en su trabajo ¿verdad? de una u otra manera, pero también fue gracias a ese empuje (...) [de la psicóloga], a esa inyección de vitalidad que vino a darnos, ¿verdad?, a todos de renovar, de..., de romper esquemas, porque de acuerdo a lo más difícil ¿verdad?, romper ese esquema que a lo mejor nos tenía detenidos un poquito” (B3, 206).

Sobre este último comentario, romper esquemas implica innovaciones en las prácticas docentes. Iniciando el ciclo escolar 2018-2019, la SEP dio la indicación a las escuelas de

educación básica, de iniciar clubes que atendieran a las problemáticas que en ellas surgieran, sin embargo, para el Director, esta estrategia hace que “el niño nomás lo ve[a] como un relax, (...) pura pérdida, con esos dos clubes (...) [el Director] perder[ía] casi dos horas de contenido de clases” (B2, 438:440), mientras que la opinión de la maestra 3 sobre la realización de clubes es: “nos tienen saturados de información y de planes aquí y allá, (...), [pero] así como dice [la psicóloga], si se usan bien los clubs para que no sea trabajo extra, pos mejor para nosotros, yo sí estoy muy perdida, pero sí me interesa que los niños avancen (...), sí necesitamos nuevas estrategias que, a lo mejor, [la psicóloga] conozca para que avancen” (B2, 1352:1358).

A partir de esta premisa, la psicóloga educativa tiene la iniciativa de organizar diversas actividades para la participación de la comunidad. Por un lado, a los docentes se les propusieron “simulacro[s] (...), [para saber] lo que debe[n] hacer en el club” (B2, 1489), ayudándolos a prepararse para cuando ellos tengan que llevarlos a cabo. La maestra 4 accedió a participar junto a la psicóloga y organizaron una sesión de trabajo sobre el trabalenguas, que consistiría en “ver sus características (...) y que [los niños] formen uno [para] que lo presenten” (B2, 1489:1511). El resultado de este simulacro fue que “la maestra continuó con la secuencia de actividades que había[n] planteado previamente, de manera que [los alumnos, lo] (...) armaron” (B2, 1531).

Posterior al simulacro, algunos profesores junto a la psicóloga, comenzaron a planear la primera sesión del club, ya que el Director “[a ellos] todavía no (...) [les] pas[aba el documento de los clubes]” (B2, 1587:1595) y a causa de que el profesor no conocía ese programa, se acordaron diferentes actividades para cada salón, un ejemplo sobre esto fue en el grupo de cuarto grado. En este grupo, la maestra 4 sugirió algunas tareas relacionadas con los contenidos de matemáticas que estaban viendo, y junto a la psicóloga acordaron “trabaja[r] con figuras geométricas, (...) [donde los niños] tienen que pensar qué figura [sigue] (...), [es decir] secuencias; [también implementarían los] (...) cuadrados mágicos, (...) [que consisten en], poner las figuras de tal forma que formen algo” (B2, 1636:1650), cada una aceptó hacer el material para alguna de las actividades y llevarlo la mañana del día en que iniciarían las sesiones de los clubes.

Otra de las actividades realizadas entre docentes y la psicóloga educativa, surgió porque eran algunos de los profesores quienes comenzaban a solicitar ayuda de esta profesional, en el primer caso, la maestra 2 cuestiona lo siguiente: “¿cómo puedo hacerle las adecuaciones a Saraí y a Edgar?, porque todo lo que vamos a hacer es para los niños que van así normalitos, pero ellos no me leen” (B2, 1986). La alternativa que se ofreció a la maestra fue “variar (...), la presentación de las rimas, mientras unos [alumnos] leen, a lo mejor otros dramatizan la rima, (...). En la escritura de la rima vamos a darles pistas para que hagan una, pero más sencilla que rescaten las características de la rima en una más sencilla; que hagan letras como todos”; la maestra terminó por señalar que “entonces (...) [ambas, vigilarían] que (...) [los niños] usen palabras más simples y a lo mejor, cortas” (B2, 1986:1991).

También el Director solicitó a la psicóloga información sobre el caso de un alumno, él expresó lo siguiente: “resulta que ese niño tiene una forma de comportamiento afeminado, por no decir que gay, pero no había tenido problemas con él porque nunca mostró nada hacia los otros compañeros. Pero ahora resulta que el niño le mando una carta a uno de sus compañeros (...), y el muchacho está carita, se entiende que le haya gustado, pero ¿cree que pueda preguntarle a su profesor Doctor que viene, sobre ese caso?” (B2, 1790:1792). La respuesta que la psicóloga dio fue: “lo que creemos conveniente, es que se hable con el niño y con la familia para saber qué está pasando en casa, pero para saber qué información tiene él y después explicarle lo que eso conlleva” (B2, 1845).

Sin embargo, no se percibió la planeación de acciones para abordar a la familia del menor, ya que el Director finaliza la conversación diciendo: “yo ya hable con él (...) y al niño no le gustaban los tenis del (...) [compañero], le gusta el niño, pero ya le dije que en su escuela no quería que le mandara cartas de admiración a ningún compañero (...), puede hacerlo después, cuando su preferencia sexual de género haya establecido una orientación, pero ahorita yo no quería saber que estaba diciendo esas cosas a sus compañeros. La familia del niño así son, la mamá se ha metido con cuanto hombre ha querido y se ha dejado. Los hermanos y los primos de Cesar le dicen que se va a ser joto cuando sea grande y la mamá no hace nada para frenarle sus conductas” (B2, 1845:1850).

Al respecto de los docentes, no solo pedían apoyo para la conducta o el aprendizaje de sus alumnos, sino que también realizaron comentarios sobre sus propios estados emocionales. La maestra 2 percibe lo siguiente: “a veces pienso que (...) [dar clases] no es para mí (...), de hecho, (...) veo así cómo (...) [es la psicóloga] con (...) [los alumnos], de hablarles bonito y se acercas con ellos y así toda tranquila y digo: ¡ay! yo no soy así, yo los quiero tener quietos y sentados, pero son niños..., a lo mejor la que no está hecha para esto soy yo, porque soy bien desesperada y hasta les hablo como a los de la universidad”. A ella, la psicóloga la aborda diciendo: “maestra, pero tranquila, apenas empezó el ciclo escolar, ellos ya no son los niños que tenía en el ciclo pasado y usted tampoco es la maestra del ciclo pasado, todos cambiaron, este momento es para conocerse de nuevo y darse la oportunidad de hacer todo nuevo”. La maestra termina la conversación diciendo: “fíjate que sí (...), ya me voy a calmar” (B2, 1335:1341).

En otro momento, se evidenciaron situaciones de conflictos entre los profesores con el Director, en el siguiente ejemplo la intervención de la psicóloga fue para procurar que el educador volviera su atención a sus clases. El evento fue que, tanto el Director como el profesor, llegaron tarde a la primaria por haber recogido al docente en el camino, el profesor 1 afirma: “yo sí venía molesto porque le dije que procuro llegar antes y él me dijo que él también, pero que a veces él tiene que ir a coordinación y que pasa a supervisión y nadie valoramos eso, o sea, ya le puso muchas excusas y no era eso y al último, resulta que me enoja porque él no va hasta mi casa, pues tampoco se trataba de eso, era un favor que le pedí” (B2, 1269).

En este contexto, la psicóloga optó por mencionarle al profesor 1 lo siguiente: “lo comprendo, pero al menos creo que usted siempre anda con muy buena actitud profe, no deje que este mal rato lo haga echar a perder su día. Ya está aquí en la escuela, con su grupo, ahora sí que este tiempo es oro y es algo que disfruta” (B2, 1273). El profesor expresó al término del comentario: “fíjate que sí (...), porque uno vine y si ando mal, voy a hacer que los niños también se pongan mal y les echó a perder también todo a ellos ¿y ellos qué culpa tienen de los problemas de uno?” (B2, 1276), “tiene razón. Mira que agusto uno se siente de sacar bien las cosas” (B2, 1279:1280).

Por su parte, la maestra 5, que es de nuevo ingreso al plantel, responde a la pregunta *cómo se ha sentido*, con el siguiente comentario: “pues muy mal, aquí está todo muy quieto y ni puede uno decir nada porque por un lado te dan bola y si dices algo, después te lo echan en indirectas en consejos técnicos (...), ya mejor uno no dice nada” (B2, 2123:2126). “Llega a ser frustrante (...), hasta pienso ¿por qué me fui? Me hubiera quedado en (...) [la otra escuela]. Hasta dice el Dire, que él quiere profesionistas que salgan de aquí, pero no hay gestión, (...), yo no he visto nada, ni que pidan nada, cuando la escuela necesita, es más si quiere profesionistas, pues prepárelos, pida un aula de medios, ahorita las tecnologías llevan todo adelantado y estos niños no las conocen y la verdad, uno puede apoyarse mucho de videos y cosas así; ya nada más digo ¿pos qué hago?” (B2, 2127:2130).

La psicóloga respondió con lo siguiente: “(...), maestra, lo que puede hacer está aquí en su grupo. Si las personas que trabajan en la escuela, de verdad quieren ayudar a los niños, empiezan en donde pueden y usted tiene un grupo muy bello que, déjeme decirle, se nota que han cambiado con usted. Siempre pensé que era un grupo maltratado por los comentarios que recibió, pero ahorita las niñas son otras, tienen mucha más confianza que antes y los niños también son otros, son más serviciares y cordiales. Está haciéndose presente maestra, no permita que este sistema se lleve lo mejor de usted, es una de mis gallos³ (...), tiene ideas nuevas, que al menos yo, quiero verlas. Si usted necesita algo, pregúnteme maestra, puedo conseguir cosas” (B2, 2123:2133).

Ahora bien, surgieron situaciones en los que se perciben cambios en las acciones de los docentes: el primero de ellos se observó en el salón del profesor 1, cuando coloca “encima del pizarrón (...), letras del abecedario en hojas de papel de máquina (...), mientras que a cada lado del pizarrón, también había (...), un abecedario diferente” (B2, 584:589). Este salón se encontraba sin ninguna imagen pegada en las paredes durante el ciclo pasado. Otro suceso es con el profesor F, quien ha “querido entrenar [al equipo de fútbol], (...) porque antes, (...) [él] sacaba a los grupos, dos veces a la semana y ya con (...) [la implementación

³ Expresión usada como parte de la jerga del poblado, que detona fortaleza y valentía en una persona y que, a partir de estos atributos, puede enfrentarse a situaciones conflictivas para salir victorioso.

de los clubes] nada más una, que es la que les toca” (B2, 1083:1089); ahora tendrá tiempo y “ya pued[e] entrenarlos” (B2, 1091:1092).

Las acciones que realizaba la psicóloga educativa dentro del aula, se reflejaban en las conductas de los alumnos; en el primer ejemplo se describe una conversación en la que una niña pide a la psicóloga que revise una tarjeta en donde había escrito el discurso que expondría durante la presentación de su trabajo:

- “A ver, veamos – (...) la tarjeta contenía errores de ortografía (...) - ¿Tú qué dices Ale?
- Es que creo que sí me equivoqué, pero quiero enseñarle a la maestra una que no esté mal
- Bueno, entonces te ayudaré un poco – (...) [dijo la psicóloga] – fíjate en cómo lo voy a escribir – escribi[ó] unas palabras en una hoja, esas palabras eran las que Ale tenía mal escritas en su tarjeta – te la voy a enseñar un momento y las lees en voz alta... ¿listo?
- Sí
- ¿Tú usaste esas palabras Ale?
- Sí, aquí puse esas
- ¿Y las que tú escribiste, están como las que yo escribí?
- No, están diferentes ¿esas las cambio?
- Sí, creo que podemos ver si las recuerdas – Ale las buscó y las corrigió. – ya está eso listo, pero ahora fíjate en otro detalle, las letras se escriben así – (...) [la psicóloga volvió a escribir] - ¿cómo están las tuyas?
- Pues así bien pegadas – dijo Ale, otros niños se empezaron a acercar con (...) [ellas] y, mientras Ale decía las diferencias, los otros niños también las buscaban en sus tarjetas - ¿las separo?
- Yo creo que sí, cada palabra tiene que tener su espacio Ale, si están tan cerca no sabremos qué es lo que esa palabra nos quiere decir – los otros dos niños que se acercaron empezaron a borrar sus tarjetas y (...) preguntaron si así estaba bien – oigan que buena idea, vamos a revisarnos entre todos
- Sí – dijo Víctor – así no me da pena

- ¿Qué tiene Cesar? – preguntó [la psicóloga]
- Es que yo le digo que sí puede escribir, pero él dice que no, pero es porque los demás lo están viendo y cuando lo ven él no escribe
- Ah okei ¿quieres que te ayude Cesar? O ¿estás bien si Ale te ayuda?
- Usted (...) – contestó Cesar
- Okei, a ver dime ¿qué necesitas?
- Es que tengo que poner aquí lo que diré, pero yo no sé escribir
- ¿Cómo no? Yo aquí veo letras que alguien escribió ¿quién fue?
- Yo, pero es que no me las sé todas
- No importa, si usas las que ya conoces poco a poco vas a aprender nuevas, pero tienes que usarlas ¿te ayudo?
- Sí – comenzaron a repetir lentamente las palabras, Cesar fue identificando las letras que necesitaba agregar y aquellas que tenía que cambiar. Ale los observaba
- Ya sé cómo le voy a hacer para cuando necesites ayuda Cesar – dijo Ale
- ¿Cómo Ale? – preguntó [la psicóloga]
- Así como usted maestra, que las dice lento
- Muy bien, eso ayudará a Cesar y después ya no nos va a necesitar – Cesar sonrió y continuó haciendo su tarjeta” (B2, 1418:1445).

El segundo de los ejemplos, se suscitó en el grupo de tercer grado, en esta ocasión, la psicóloga estuvo a cargo del grupo y “[modificó] la secuencia de actividades que venía programada para esa sesión, aument[ando] el nivel de complejidad” (B2, 2220); la psicóloga cuestionó a los alumnos para que ellos explicarían por qué lograron concluir la actividad, un alumno explica: “nosotros pusimos que este ejercicio lo pudimos resolver gracias a que trabajamos en equipo (...), por ejemplo, Ruby era la que nos prestaba todos los lápices y los colores, pero también resolvió una; yo y Lisa resolvimos estas dos juntos, pero Karen, Sebastián y Diego eran los que escribieron las respuestas” (B2, 2220:2224). El tercer ejemplo, se observa en la práctica de los alumnos miembros de la banda de guerra; en su descanso, algunos de ellos sacan su almuerzo y mientras comienzan a comer, Carlos toma la palabra:

- ¿Lupita, pero no tienes hambre? – preguntó Carlos

- No, es que almorcé en mi casa, solo se me antoja comer algo, pero no tengo hambre – contestó
- ¡Ay! es que siento feo que no comas nada y nosotros sí – arrancó un pedazo de su torta – toma, te doy un pedazo para que te lo comas con nosotros – ella le sonrió
- Entonces gracias, cuando yo traiga mi lonche te voy a dar un pedazo para agradecerte” (B2, 2520:2523).

La psicóloga educativa es reconocida por las familias como la encargada de movilizar las actividades escolares, esto lo menciona a continuación la señora Pili: “fíjese la poca gente, como nosotros, que participó con los niños con la banda de guerra, sabemos de dónde vino todo aquello y mucha gente cree que todo eso fue por el Director y la escuela, debido a que el Director es la máxima autoridad, debe de menear, pero yo les dije que no, que todo eso viene de una maestra, (...) porque si por él fuera, seguiríamos igual” (B4, 30:31).

Durante el proceso de intervención, algunas actividades propuestas se modificaron o no se concretaron, como fue el caso del club de fútbol. En la segunda fase del proyecto, el profesor F asume la responsabilidad de entrenar a los alumnos que conforman este club, pero era compromiso de los niños cumplir con la entrega del diario⁴, no obstante, esta condición no se vislumbra después del primer entrenamiento, ya que “ninguno [de los menores] cumplió con (...) [él]. Este primer entrenamiento también fue el último, no volvieron a jugar fútbol, ya no se observó al docente sacar a los niños a las canchas” (B2, 1169).

Para la maestra 5 la causa de no concretar actividades era “[porque] alguien las frenaba” (B3, 279). Mientras que el Director menciona que la razón para modificar o cambiar las actividades es la siguiente: “es difícil integrar lo que no quiere integrarse ¿verdad?, o sea yo no digo que le haya faltado más, es que simplemente la respuesta por los tiempos en que se vive, quizás apresurados, quizás del tipo económico, quizás del tipo de indiferencia de la madre de familia hacia lo que la escuela hace, pues tuvo tal vez poca participación de ella,

⁴ El diario era el trabajo académico que debían cumplir los alumnos miembros de cualquier club y único requisito para permanecer en el club. Al no entregar tres diarios, el alumno quedaba fuera del club.

que ellas consideran que no era necesario estar o simplemente su trabajo no les permitía” (B3, 386:387).

Al explorar los acontecimientos que frenaban las actividades que se proponían, se observó que los docentes hacen comentarios como: “el Dire no nos deja” (B3, 457). Al cuestionar al Director sobre este suceso, él menciona lo siguiente: “no hay negación, en sí le puedo decir una cosa, lo que pasa es que traen paradigmas muy férreos que no quieren entrar en procesos de cambio ¿veda? (...) claro, si yo veo que el maestro la está regando en su aprendizaje, tengo que decirle, (...) ellos en donde pueden manifestar que yo no comparto [es] su metodología de enseñanza” (B3, 457:459). Sin embargo, el Director expresa que él no impone su *estilo* de metodología de enseñanza mediante este comentario: “no puedo tener un ideal [de] estilo. (...) yo tengo que ver variedad de estilos y en cierta medida pues respetar el estilo [de cada profesor] y no imponer mi estilo (B3, 452:454). Contradiendo su comentario anterior, donde él no comparte la metodología de enseñanza del docente.

Para que estas actividades se implementaran era necesaria la participación voluntaria de la comunidad; entre los comentarios que algunos actores refieren para explicar por qué asistían a involucrarse a ciertas tareas, la maestra E se centra en cómo era la psicóloga educativa durante la realización de las mismas, describiendo a este profesionista de la siguiente manera: “muy disponible en todo, (...), capaz de lograr muchas cosas y pues por el bien de (...) [la] comunidad” (B3, 181:184). Por su parte, la maestra 4 describe la función del psicólogo como a continuación se expresa: “fue satisfactorio ver los logros ¿verdad?, de los niños de la banda, el material que donó con sus propios esfuerzos y el andar ahí con la comunidad, estar agenciando, porque nosotros la apoyamos ¿verdad?, pero pues le digo que la mayor presión, pues yo siento que fue la (...) [de ella] porque (...) es como la líder” (B3, 220).

La señora Pili describe a la psicóloga de este modo: “[ella] tenía mucha disponibilidad, muchas ganas, porque nosotros se las veíamos y ahí estábamos (...), lo hacía con gusto ¿entiende?, que lo disfrutaba, (...) [ella] disfrutaban el momento de lo que fuera, cuando estaba en artes lo disfrutaba, (...) se le veía (...) en la cara que no estaba enfadada o cansada, o sea con gusto lo hacía” (B4, 38:40). El Director también proporcionó un comentario sobre lo que él percibió del trabajo psicoeducativo, agregando lo siguiente: “fue completamente,

vamos a decir, diferente, no fue el clásico trabajo de consultorio, aquí te arreglo o te desarreglo, su trabajo más bien fue incluyente en cuanto a hacer lo que dentro del equipo fuera incluyente y fuera también participativo, y eso armoniza la relación con sus compañeros” (B3, 424:429).

Los participantes comparten que la diferencia que observaron es en la forma de trabajo de este especialista. Entre estos comentarios el profesor 1 expresa lo siguiente: “paciencia, tiene (...) mucha paciencia” (B3, 68). Asimismo, la maestra 4 dice: “lo que me gustó es que (...) [la psicóloga] escuchaba a los niños, las propuestas de los niños y (...) esa manera de tratar a los niños así como iguales, (...), o sea no, hablar con ellos como si fuera una amiga, como si fuera alguien, otro más de nosotros y..., y eso me gustó, esa manera (...) [de la psicóloga] de trabajar con ellos, de escucharlos. (...). Nos guio a través del proyecto, dijo: *“lo vamos a hacer así, qué les parece, qué opinan”*, nos tomó en cuenta y nos fue guiando así paso a paso en lo que vamos a hacer ¿verdad?, colaboramos, pero la mayor carga yo digo que fue para (...) [ella] y eso me gustó. (...), yo me siento satisfecha con lo que (...) [ella] hizo, me siento satisfecha de mi apoyo hacia [ella](...)” (B3, 209:216).

Al igual que los docentes anteriores, Iván, estudiante que integra la banda de guerra, dice que la diferencia era la siguiente: “[la psicóloga] siempre estaba con nosotros, (...), tocar con nosotros, que no se nos olvide lo que hay que cantar (B2, 773:784) (...) a hacer cosas, actividades y muchas cosas más de la banda, apoyarnos en los trabajos, (...) estar siempre con nosotros” (B2, 787:794). Esta diferencia en el trabajo hizo que los resultados del proyecto se percibieran favorables por la señora Pili, quien explica: “al aislar a los niños es como decir tú estás enfermo por eso tienes que apartar, o sea por ejemplo: sacarlo y darle la clase aparte es notorio (...), a mí me parece bien ese nuevo método (...) [de la psicóloga] porque todos los niños son iguales, los niños crecen con las mismas expectativas, con las mismas ganas de echarle ganas, lo sienten en qué son iguales, de que no es uno más que otro ni de qué estás enfermo, porque eso se lo meten tanto en la mente, porque sí se lo creen, en la escuela son muy dados a meterles eso a los niños (B4, 26:27).

Así mismo, la maestra 2 dice, con respecto a los resultados, lo siguiente: “yo lo vi en otro sentido, no nada más en esta área pedagógica, si no también lo vi en la paciencia, (...) [la

psicóloga] me ayudó(...) como a que observar más, (...) qué necesidad tiene el niño, qué es lo que le gusta, o sea observar sus intereses, saber las necesidades que tienen, qué carecen, en qué es bueno, en qué, qué es lo que necesita, en que área necesitan trabajarle, (...), a ver que cada niño es bien especial, que cada niño sí tiene áreas de oportunidad, pero que también tiene habilidades bien grandes, que inclusive ayudarles a que ellos las expresen porque a veces ellos las tienen bien escondidas, entonces sí me ayud[a] bastante (B3, 12:13).

Por su parte, la maestra E comenta que en este proyecto los beneficios fueron los siguientes: “los niños miraron [a la psicóloga] de una forma inclusiva, (...) se sentían observados, atendidos, queridos (...), también marcar límites, espacios, reglas, tiempos o sea todos en las que había que participar, me gustó que (...) todos los grados [fueron atendidos] en el ciclo escolar, (...), que participaban en eventos culturales, académicos en los que, pues, ellos más que nada..., eran una novedad, una sorpresa todos los días que [la psicóloga] [venía] a atenderlos, (...) hasta participaron mamás en eventos más organizados; los mismos niños cuando tuvieron que participar en su venta de cochera o no sé qué fue, la tómbola, éste pues [fue] una actividad para enriquecer su banda, en cierta forma las actividades de la banda de guerra también fueron muy significativas” (B3, 179:180).

Cesar, otro de los alumnos integrantes de banda de guerra le dice a la psicóloga: “nos fuiste enseñando a convivir entre nosotros mismos, antes a veces sí (...) [jugábamos], pero no era tanto, más bien cada quien con su salón y si no pues ahí uno solo (...) y pues ya convivimos más y ya nos acercamos más entre nosotros mismos en la banda” (B2, 503:516). La señora Pili dice que el beneficio fue para la escuela, explicándolo en la siguiente aportación: “no era su responsabilidad y (...) vino a levantar, a motivar a los niños hasta..., hasta deshoras porque ya ve que (...) [ella] se quedaba después del horario que era y se iban a una hora más tarde, por enseñar, por, a los niños, no quitarles su horario de clases, (...) cuando nos motivaron para organizarnos para hacer la recolección de todos los juguetes, para hacer la tómbola o la kermés y todo, fíjese (...) sin ser [ella] la responsable de la escuela (...), pensaba en la escuela y póngale, los alumnos también, pero también la escuela, (...) los niños que se tenían que quedar para banda de guerra, dígam[os] ¿cuándo se quedaron en contra de su voluntad?”, ellos brincaban en un piecito, ya va uno por ellos y no se querían venir” (B4, 13:14).

Otra de las aportaciones que la Señora Pili hace, en relación a los beneficios que obtuvieron con el trabajo de la psicóloga educativa es: “[la psicóloga] le vino a inyectar pues mucha energía a los niños (...), a hacerse mentalidades de superarse en otro ámbito, porque (...), antes de que [ella] entrara, (...) [mi hija] decía que ella quería trabajar en soriana, y luego yo le decía (...) de gerente, y no, decía que no, que echando el mandado en las bolsas, fíjese, y yo le preguntaba y me decía: *sí, es que ahí me pagan*, después ella decía que ella quería ser una policía, que ya hasta quería traje y todo, ya al menos tiene otras aspiraciones ¿verdad?, o sea que ya..., ya pensaban en cosas más grandes” (B4, 15:16).

Por otro lado, al cuestionar al Director sobre los beneficios que obtuvieron en la escuela con la participación de un psicólogo educativo, él afirma lo siguiente: “ese es meramente sentimental ¿verdad? ¿Por qué sentimental? Porque fue un plan que [la psicóloga] trazó y logró el objetivo, pero lo importante más bien es el calor humano, es el factor de colaboración, es el factor de integración, sí, el de confianza, yo pensé que (...) [ella] debe haberse sentido con confianza con algunos docentes vamos a decirlo así, con otros pues a lo mejor hubo frialdad, seriedad o poca empatía, pero finalmente el mejor juez de [1] trabajo va a ser [ella] misma, más que mi óptico o mi criterio ¿verdad?” (B3, 368:371). Estas fueron las aportaciones rescatadas del análisis de las entrevistas en relación a la subcategoría “un psicólogo educativo en la escuela”, a continuación se describen los hallazgos de la segunda subcategoría.

4.4.1.2 Subcategoría I.2: las relaciones sociales

Esta subcategoría emerge de los incidentes empíricos relacionados con el establecimiento de alianzas entre la comunidad escolar. Describe aquellos sucesos que manifiestan que los miembros del equipo son cercanos los unos a los otros; de igual manera, se mencionan los elementos que, alumnos, docentes y el Director, han identificado como necesarios para que se generen ambientes de convivencia.

La formación de clubes deportivos, culturales y cívicos para los alumnos permitió que se percibieran algunos beneficios como el caso de los alumnos que integran la banda de guerra, quienes indican que se establecieron relaciones de amistad con sus compañeros. Esto se evidencia en los siguientes comentarios: Brandon menciona que “[los otros niños] son (...)

[sus] amigos y (...) parte de la banda de guerra“(B2, 81:86), asimismo, Karen afirma que “si falta uno ya no se va a escuchar igual” (B2, 639:640). Por su parte, al término de la intervención psicoeducativa, la señora Pili compartió lo siguiente: “como siempre (...) lo he dicho, aquí [la psicóloga] dejó una familia muy grande (...) y toda la gente lo dice y la echa de menos y ¿por qué [lo] digo?, porque (...) a mí (...) ese tipo de gente es la que me gusta, de que son de las personas que se interesan (...), yo y Mari decimos [que] es que la (...) [la psicóloga], dice que vino a dejar muchas cosas buenas y fue poco el tiempo, si se hubiera quedado más, más hubiéramos hecho, yo digo que no tanto la escuela sino en general el pueblo” (B4, 22).

En otro aspecto, la señora Pili ha observado que se favoreció la socialización de sus hijas cuando afirma que “[las niñas] se enseñaron a ser más sociables, ya no les da miedo, por ejemplo, levantar la mano, (...) socializan más con personas adultas (...) [y] son más participativas”. Igualmente al respecto ella agrega que el trabajo con la psicóloga educativa les brindó lo siguiente: “[refiriéndome a las niñas], vino a darles esa confianza, yo no sé (...) qué platicaba con ellas, no sé; pero ellas se sentían que eran importantes, que no les diera pena, [yo] (...) digo que, en ese aspecto, ellas si cambiaron mucho su forma de ser, porque ya no les dio vergüenza, ya se desenvuelven más” (B4, 17:18). Concluyendo con la descripción de la subcategoría de relaciones sociales.

La relación que se formó entre la psicóloga con los docentes la describe el profesor 1 cuando la presenta ante su clase con el siguiente comentario: “buenos días hija, pásale, hijos, les voy a presentar a (...) [la psicóloga], ella es parte de nosotros y va a venir con nosotros a... pues a hacer varias cosas, pero quiero que la traten con mucho respeto” (B2, 269), mientras que el Director le explica, al mismo grupo, lo siguiente: “ella es la (...) [la psicóloga], ella no forma parte de la escuela, pero está haciendo un trabajo con nosotros por eso a veces la van a ver aquí” (B2, 429). Iniciando la organización con los docentes, el Director le explica a la psicóloga que la maestra E “no va a tener club, (...) [porque] ella no está obligada a hacer nada de los clubes, si ella quiere puede ayudar, pero no tiene ningún club, así que a ella no (...) [había que] considerarla” (B2, 1213:1224).

4.4.1.3 Subcategoría I.3: vínculos entre las personas

Esta subcategoría se configura de los incidentes empíricos que evidencian los vínculos de afecto que surgieron por compartir experiencias con otras personas, rescatando las muestras de aprecio, de seguridad y cariño. Algunos participantes comparten que la diferencia de trabajar con la psicóloga educativa, estaba en cómo los trataba este profesional. Sobre este asunto, la maestra E expresa lo siguiente: “los niños (...) veían venir a [la psicóloga], o sea, algo bueno viene con (...) [ella], ya sea platica, cuento, chiste, algo que (...) [ella] nos va a dejar y era más que nada la atención, el *hola cómo estás, lo hiciste muy bien y está perfecto*, me encanta lo que hace (...), todos los estímulos verbales y afectivos que (...) les di[ó] a ellos es como una respuesta hacia [su] atención, hacia [su] interés hacia ellos” (B3, 195:196).

A parte de los beneficios que se han descrito a lo largo de los apartados anteriores, la maestra 2 menciona que el logro que obtuvo la psicóloga educativa fue el de motivar a los alumnos, aportando lo siguiente: “(...) creo que logr[ó] esa motivación en el niño, lo que muchos maestros no hemos logrado, (...), deja[ndo] muy marcado el amor y afecto hacia ellos, (...) porque ellos vieron que (...) [la psicóloga se] interesa[ba] en ellos, no nada más vieron a la maestra que vienen a enseñarles a leer, escribir y hacer las cosas bien, si no que les di[ó] en el lado afectivo, el lado que ellos les falta” (B3, 22:23).

Sobre este último aspecto, se presenciaron conversaciones entre los alumnos y la psicóloga en los que se percibe agrado y emoción por encontrarse. El primero de los ejemplos ocurre en el salón de cuarto grado cuando regresan de vacaciones de verano, la psicóloga tiene la siguiente conversación:

- “¡(...) [psicóloga]! – gritaron los niños mientras se paraban [de sus asientos]. Los primeros en llegar a (...) [la psicóloga, la] abrazaron, misma acción que hicieron los demás, hasta estar todos abrazados.
- ¡Cuánto los extrañé niños! ¿cómo están?
- Me corte el pelo como usted (...) – dijo Melisa
- ¡Meli! Que hermosa te ves, me encanta – [la niña] sonrió
- Y Ale no se fue, sí se quedó aquí
- ¿Y en dónde está mi Ale? – Ale iba entrando al salón
- (...) ¡[psicóloga]! – gritó y corrió a abrazar[la] – no me fui (...), me quede contigo

- Qué bueno que no te fuiste porque te hubiera extrañado más ¿qué habiéramos hecho mi Meli y yo sin ti?” (B2, 260:269)

El siguiente ejemplo, ocurre en el salón de segundo grado, también al inicio del ciclo escolar:

- “Maestra (...), ¿cómo estuvieron sus vacaciones? – preguntó Miguel
- Miguel, muy bonitas vacaciones las que tuve ¿las tuyas como estuvieron?
- También estuvieron muy bonitas – dijo mientras (...) [la] abrazaba – pero ya puedo decir la erre
- ¡Oh por Dios! Tienes toda la razón y la dices muy hermoso
- Yo lo estaba intentando, pero no puedo – dijo Alonso
- Yo te dije que te enseñe, ya sé cómo le hice – le dijo Miguel
- ¡Genial! Sí Miguel, enséñanos a todos cómo le hiciste
- Sí, yo les digo” (B2, 299:307)

Entre los mismos niños se percibieron comentarios de apoyo que se ofrecen entre ellos, Brandon hace el siguiente comentario: “demostraría [mi apoyo] ayudándolos, apoyándolos, [diciéndoles] así como que: *vamos tú puedes* (B2, 111:116). De igual manera, Iván comparte que lo que está dispuesto a hacer por su equipo es “apoyarlos (...) y seguir tocando” (B2, 723:724). Al cuestionar a los niños si les gusta su banda de guerra, todos contestaron “sí” (B2, 9; 519; 740; 982), Brandon explica que la razón es porque se siente “muy emocionante, (...) por qué (...) cuando comenzaron las niñas a tocar se escuchaban un poco desordenadas y ahorita como ya hemos entrenado, (...) fuimos mejorando” (B2, 35:38). Concluyendo la descripción empírica de los hallazgos de la categoría “equipos de trabajo”,

4.4.2 Categoría II: Organización y planificación en equipo

Esta categoría es resultado de las manifestaciones observadas sobre los acuerdos formados con los docentes y con el Director, así como su cumplimiento; por otro lado, también describe la disposición de los involucrados en realizarlos y las sugerencias para modificarlos. Considerando importante, resaltar los motivos por los que alumnos y docentes realizar esas sugerencias, cómo sus opiniones son tomadas en cuenta, al igual que las motivaciones del padre de familia para participar en la actividad de la escuela.

4.4.2.1 Subcategoría II.1: Coordinación con la comunidad escolar

Esta categoría surge de los hallazgos en las fuentes empíricas relacionados con la coordinación y organización entre los docentes, los alumnos y la psicóloga educativa. Describe los motivos por los cuales la comunidad participa en el proyecto, al igual que las decisiones que han tomado para mantener ciertas actividades vigentes al concluir el mismo.

Entre los asuntos que resaltan como prioritarios, la maestra 4 menciona que el proceso de planeación junto a la psicóloga educativa fue favorecedor para ella y lo describe en el siguiente comentario: “me gustó que [la psicóloga] llegara (...), con esa novedad de escuchar primero, platicarnos sobre su proyecto, de platicárselo al Director, de que el Director nos lo platicara y de que luego (...) [ella] viniera personalmente a platicarnos, involucrarnos, a decirnos y sobre todo eso, (...), que lo llevé acabo, bueno..., nos guió (...), nos tomó en cuenta y nos fue guiando así paso a paso en lo que vamos a hacer (...), [ella] si tenía muy claro sus objetivos, que es lo que me gusto, que lo traía claro” (B3, 216).

Para explicar el desarrollo de esta secuencia de acuerdos entre la psicóloga educativa con el Director y, posteriormente, con los profesores, se describirán los sucesos más relevantes durante la primera mitad del ciclo escolar 2018-2019. Al inicio de este ciclo, se percibe que algunos de los docentes tienen la disposición de participar en el proyecto de intervención psicoeducativo, la maestra 4 dice a la psicóloga: “usted ya sabe, que sí le puedo ayudar en algo (...), yo me apunto” (B2, 152:158). Mientras que el Director informó lo siguiente: “de la SEP me piden que apliquemos dos clubes, pero yo tengo el problema de la metodología porque queremos aplicar uno de conocimiento y otro de interacción. (...), el problema es porque el de artematicas ya trae todo hecho: los propósitos, las sesiones, materiales, todo. Y si lo ponemos nosotros es un rollo, es mucho trabajo (...). Por ejemplo, podemos usar el que (...) [la psicóloga] tenía de las leyendas, ese es bueno, el cuentacuentos también es bueno, (...). Y ya viendo, porque quería que artematicas lo trabajara Jaime y Marisela (...), y para tercero, cuarto, quinto y sexto trabajar el de la lengua” (B2, 391:398).

Sin embargo, se observaron constantes cambios en los acuerdos que el Director realizaba con la psicóloga, el primero de ellos se muestra en el siguiente comentario: “ya no vamos a hacer lo de la lengua, vamos a hacer uno de matemáticas (...), me pasaron uno, una maestra (...),

por eso ya no va a poder ser (...) [el otro] club, tendrá que seguir trabajándolo usted aparte como lo ha hecho (...),[pero] si lo puede juntar me parece perfecto, porque si nos viene mucho trabajo que nomás quita tiempo (B2, 715:726). Todos los niños van a estar en todos los clubes, es parte de la igualdad educativa. Todos en todos” (B2, 730:733).

La psicóloga estructuró un plan de trabajo en el que se incluía las actividades de los clubes con el proyecto de intervención psicoeducativo, este plan lo expuso al Director como a continuación se presenta: “este es el cronograma de actividades que me di a la tarea de hacer. Lo dividí en tres bloques de trabajo (...). El primer club es el que me dijo de interactivo, yo le puse *¿cuántos cuentos cuento?* pero es el mismo que el suyo. Lo tengo organizado por meses y aproximadamente en estas fechas (...) tengo previsto que iniciaremos con los clubes que ustedes tienen que hacer, entonces, les quiero dar unas dos o tres sesiones de su club a los niños para que se habitúen a trabajar en esos tiempo, para después, dar inicio a la parte de los invitados externos” (B2, 948).

Después agregó: “según el club interactivo que me dejo leer, decía que habría un voluntario externo que ayudará con el desarrollo del club (...) [y] quiero invitar a profesionistas de diferentes carreras como un docente en matemáticas, mecatrónicos, médicos, ingenieros, así que tengan de todo y, estos profesionistas trabajarían como los voluntarios en una sesión con los niños, pero antes de eso (...), los niños tendrían que buscar un relato, cuento, historia, algún material literario que ellos decidan, para que lo traigan en una de las sesiones. Se formarán los equipos de alumnos y entre ellos decidirán cuál historia les gusta más. Entre los niños hay cazadores del cuentacuentos, si a alguno se le antoja aplicar lo del ciclo pasado pues lo hacemos, pero el chiste es que aporten algo” (B2, 949-950).

“Después de que lo traigan, entonces ahora sí, citamos a los voluntarios para que nos apoyen con una sesión y que el objetivo sea convertir esa historia en un problema matemático y que le metan de su cuchara. Cada profesión tiene algo diferente, que eso le agreguen al problema, por ejemplo el ingeniero: si el equipo de niños escogió la leyenda de algún castillo, a pues que el problema sea descubrir la cámara de escondite con las coordenadas y que tengan que generar un plano del castillo. Después de ese trabajo de problematizar, entonces viene el

tercer paso que es hacer en grande ese problema y preparar los materiales necesarios para cada problema, porque al final se realizará un evento en grande” (B2, 950).

“El siguiente bloque de trabajo es el club de gestión y participación comunitaria, donde quiero que sea un trabajo realizado con los padres de familia y las madres del club de futbol y de banda de guerra; serían las que invitaríamos a participar con más frecuencia. El personaje invitado es el Dr. Jaime Fernández, él es mi asesor, a quien usted ya conoce. Él nos proporcionaría este curso para padres (...), es un curso que él ha realizado en colegios de Durango (...). Eso por un lado, porque ahí mismo en ese club de convivencia, quiero que las madres de los niños de banda de guerra y de fútbol nos organicemos para gestionar materiales para los clubes, en el caso de fútbol pues que a lo mejor dos mamás me acompañen a solicitar un entrenador de fut a la EFID⁵ (...). Y entre los profesionistas que van a venir (...), vendrá un chef y pensaba pedirle ayuda para un curso con las mamás de esos clubes para que trabajemos comida saludable y tradicional, justamente para la parte de la feria de los clubes” (B2, 950-956).

“El último bloque de trabajo es su club de artematicas, le deje ese nombre pero ahí se involucró club de protección animal y el de artes. En ese club quisiera apoyar a los profes para potenciar las habilidades preoperatorias de los niños, para ayudarles a acceder a procesos mentales complejos. En este caso sería organizarme con los profesores para saber qué temática y cómo la vamos a fortalecer. Y el invitado externo quisiera que nos visitara uno diferente cada mes, en el primer mes un biólogo, luego un veterinario y un artista al final, porque según lo que leí del club de artematicas, es que ha sido inspirado por la fundación Diego Rivera y podríamos aprovechar esos antecedentes para darle información al niño sobre las artes, la cultura y, en este caso, este artista mexicano, pero orientado a la preservación del medio ambiente y el cuidado animal como en el club lo maneja” (B2, 962).

“Lo que sí es importante es que el club interactivo (...), [esté] dirigido a que se trabaje con los grados de cuarto, quinto y sexto; y el de artematicas que sea para los grados de primero, segundo y tercero, porque con los grandes quiero intentar sembrar la curiosidad en investigar

⁵ EFID son las siglas que hacen referencia a la Escuela de Educación Física y Deporte, institución perteneciente a la Universidad Juárez del Estado de Durango. Como parte de la preparación de los alumnos en esta escuela, se realizan prácticas a través de ser prestadores de su servicio a diferentes instituciones.

más cosas sobre profesiones porque son los más próximos a salir de la primaria y con los pequeños para, justamente, permitir que tengan las bases para adquirir conocimientos más complejos (...). Recordé que el año pasado que empecé a observar, usted me invitó a ver su feria de matemáticas, entonces pensé en hacer una feria nuevamente, pero de clubes” (B2, 963).

“Estaría padre que los niños de artematicas expongan sus obras realizadas y ellos sean quienes les den el recorrido a sus papás por su exposición y que les digan algo así como: *mira papá, este es el zorro de la sierra de Durango que hicimos en el club de artematicas inspirados en Diego Rivera*. Algo así, ¿verdad?, porque a lo mejor se les olvidan algunas cosas, pero que cada obra tenga una hoja con la fotografía del animal real y su descripción y al final el autor y el nombre del niño. Ese por el lado de artematicas, pero en otra sección los problemas de matemáticas que hicieron los niños en gigante que se lo apliquen a los padres y que les digan: *papá, te reto a que resuelvas este problema inspirado en la leyenda tal*, y que los niños sean quienes inviten a participar a sus padres, también banda de guerra y fútbol que participen y que también reten a sus padres a realizar tal nota, o a meter un tiro libre esquivando la defensa y, al final, pues regalarle a los padres el manual de cada uno de esos clubes o el libro de cuentacuentos donde estará la historia real que los niños escogieron y su adaptación a un problema matemático, entonces, por su esfuerzo se les regala la prueba de lo que está haciendo la escuela con estas actividades. Pero como en toda feria debe haber comida, pues que las mamás que tomaron el curso con el chef pues que se preparen algo ricote, que lo vendan y ese dinero que sea para los clubes” (B2, 967-968).

La respuesta del Director fue la siguiente: “pues muy bien (...), se nota su organización (...), muy buena su estructura de su proyecto, todo parece muy bien (...)..., en su escrito, vamos a ver cómo es cuando se intente ejecutar (...), usted empiece (...), haga lo que tenga que hacer” (B2, 948:984). Estableciendo el acuerdo con el Director, para iniciar la organización con los docentes, pero se observa que la información que tenía el profesor sobre los clubes era confusa o nula, esto se evidencia en los siguientes comentarios: el profesor F dice “si me dicen que los ayude [con algún club], sí, pero no me han dicho nada” (B2, 172:180). Por otro lado, la maestra E comparte: “quería saber cómo se van a organizar para saber cómo los apoyo, porque a mí también ya me dijeron que serán un periodo trimestral con primero y

segundo, otro con tercero y cuarto y el último con quinto y sexto, para preguntarles y acomodarnos” (B2, 570). La maestra 4 explica: “a mí no me han dicho nada, pero ¿qué no era todos juntos? (...), me había gustado más la idea que yo me hice” (B2, 576).

Continuando con los ejemplos sobre el desconocimiento del profesor sobre el trabajo de los clubes, la maestra 5 explica: “no se sí es porque soy distraída o qué, pero sí nos dijo algo el Director que iban a ser de matemáticas, algo así, pero así bien, bien, no nos han dado la información, realmente no sé de qué se tratan” (B2, 1068:1069). El profesor 6 comparte: “el Dire sí nos ha comentado algunos aspectos del club, pero no tenemos todavía la planeación, así como la secuencia de las actividades que vamos a implementar, eso todavía no lo conocemos, pero por ejemplo sabemos que vamos a trabajar en relación al desarrollo de las habilidades matemáticas” (B2, 1156:1159), todavía no contamos con toda la información (...), porque no sabemos nada, eso a lo mejor no nos deja hacer todo lo que quiere, pero esperemos que lo que podamos hacer juntos sea en beneficio de ambos lados para no tener más trabajo del que actualmente tenemos” (B2, 1165:1167).

La falta de conocimiento sobre lo que deben realizar los profesores en los clubes, no solamente es debido a la falta del documento que contiene la metodología del trabajo, sino que ellos tampoco han procurado informarse, esto se revela en los siguientes comentarios de la maestra 4: “el Dire sí nos dijo que investigáramos, pero la verdad, yo no he investigado nada ¿para qué le digo mentiras?” (B2, 1486:1488). “Todavía no los veo. Si nos los enseñó el Dire así rápido y leímos la primer sesión, pero todavía no nos los pasa” (B2, 1609:1615). “El Dire como que nos lo cambio, porque el otro día dijo que también se podía trabajar que historia y no sé qué más” (B2, 1635).

Una vez que los profesores tenían el documento de los clubes, la psicóloga comenzó a organizarse con ellos para desarrollarlos, esto se expuso en la categoría *equipos de trabajo*, lo que es significativo, es que en la primera semana en la que se aplican las sesiones de los clubes, el Director vuelve a modificar los acuerdos, esta vez los cambia con sus profesores, sin mencionarlo con la psicóloga y, es la maestra 4, quien aborda este asunto con ella, para organizar nuevamente la sesión, misma que se estructuró así: “ya habíamos dicho todo lo que haríamos, pero ya ve que el Dire ayer nos cambió todo (...), en la primera sesión de mañana,

vamos a empezar con las sumas, de comparar las edades de los niños, pero primero nos presentamos todos y ya después comparamos nuestras edades y hasta usamos la estimación para ver cuánto es en total (...), esa es la primera, pero la segunda es la de memorízame, donde se presentan objetos y que ellos los observen un momento y se tapan para que ellos recuerden el orden en el que estaban. Y en el último ya son unas sumas que se les presentan a los niños” (B2, 1692:1700).

A partir de este cambio se vuelve a reorganizar la actividad de los clubes junto a los docentes, porque esta vez “el Director (...) [le] mandó (...) los clubes [correctos]” (B2, 1740). En la primera sesión con la maestra 4 ella planeó lo siguiente: “¿qué le parece si empezamos la sesión con una canción? Es que ¿sabe qué? Así como vienen en la planeación no me gusta. Yo sé que tenemos que hacer lo que dice, pero si es sumar, pues mínimo que sea divertido para los niños y hay una canción donde se juntan los niños ¿Qué le parece? ¿Sí le gusta?”, si quiere (...), usted puede hacer la de los objetos, pero si no quiere no importa, no crea que la quiero obligar a hacerlo” (B2, 1740:1749). Esta sesión siguió la secuencia de actividades realizada por la maestra.

A pesar de que “el Director quiere que se haga lo mismo en todos los grupos” (B2, 1720), con respecto a las actividades de los clubes, los profesores presentan confusiones al implementar las sesiones de los mismos, esto se percibe en el comentarios de la maestra 2 hacia la psicóloga, cuando escucha la conversación entre la maestra 4 y el profesor 6 sobre la sesión de ese día: “nosotras no vamos a hacer eso, ¿verdad?, (...), esto era para hacer todos el mismo club y todos entendemos otra cosa diferente (...), nos hubiéramos quedado mejor con (...) [el club de la psicóloga], lo tenía mejor organizado (...), si quieren que sea igual, pues que nos busquen y nos expliquen así como (...) [ella lo] ha hecho” (B2,1867:1879).

De la mano con la implementación de los clubes, la psicóloga propuso diversos proyectos con algunos maestros, el primero de ellos con la maestra 2: “quería preguntarle otra cosa maestra, es que ya ve que tengo planeada una feria de los clubes para la escuela, pero si sigo el ritmo del club no creo que logre muchos avances para diciembre, entonces quería proponerle un proyecto de lectoescritura, retomando el tema de los animales y el cuidado ambiental para preparar a los niños ¿cómo ve? ¿Le gustaría realizar un proyecto conmigo?”.

La maestra 2 afirmó con la siguiente expresión: ¡ay sí! A mí me gustaron mucho tus ideas y sí tienes razón, si te esperas no van a hacer nada de lo que nos decías” (B2, 1778:1788). La organización de este proyecto empezó con el tema de español que la profesora estaba viendo: “ahorita estoy trabajando con los niños la fluidez lectora y busqué en internet y decía que con los trabalenguas se ejercita eso, entonces los lunes estamos dando un ratito, antes de cualquier actividad, para trabajar eso” (B2, 1825:1829).

El proyecto se estructuró entre la psicóloga educativa y la maestra, dando el siguiente producto: “los objetivos (...) [del proyecto de lectoescritura] (...) eran de fluidez lectora y comprensión” (B2 1968:1969); la psicóloga mencionó: “podemos empezar con fluidez maestra, y hacemos nuestro círculo de lectura donde leamos, justamente, esas rimas que vienen en el libro (...), y después analizamos las características de la rima e, incluso, los niños pueden cambiar las palabras de algunas rimas para que ellos pongan una nueva (...), cuando encuentren las palabras que riman, proponerles cambiarla por otra que también rimen (...), vemos cómo responden los niños y hasta los invitamos a que ellos creen una rima”; la maestra 2 continuó diciendo: “pues de hecho, sí viene aquí en la planeación, entonces esto sí ayuda (...), ¡Ah sí es cierto! Que la escriban y hasta la ponemos en el salón para que todos las lean cuando quieran” (B2, 1968:1985).

Durante el mes siguiente a la iniciación de los clubes, se comienza a percibir que el Director ya no consulta a la psicóloga educativa para realizar actividades, solo le da la indicación de aquello que debe hacer, esto se observa en el siguiente ejemplo, donde él dice: “necesito que entre el día lunes martes, o martes miércoles, me haga la promoción de la tómbola⁶ en el kínder y en la telesecundaria, puede ir y por decir algo, decirles que, *estos son algunos de los juguetes que vamos a estar sorteando, si quieren participar el boleto está a 20 pesos*, y usted se lleva los juguetes más bonitos que tenga para que quieran participar y ya les dice que el día 6 de noviembre se hará la tómbola (...), para que se organice y haga la invitación (...), usted pídale permiso [a la Directora de la telesecundaria], dígame que le presté a la escuela el

⁶ La tómbola fue una actividad organizada por la psicóloga educativa junto a los alumnos miembros de la banda de guerra y las madres de familia de dichos alumnos. Consistió en recolectar juguetes en buena calidad, limpiarlos y organizarlos para vender los boletos a 20 pesos. Se invitó a los alumnos y docentes de la telesecundaria y del preescolar. El objetivo fue obtener dinero para comprar cinco tambores y dos cornetas para los alumnos miembros del club.

6 de noviembre a las 12 y si no quiere, recuérdale que entonces el 20 de noviembre yo no mando a los míos con ellos” (B2, 2030:2034).

Durante el proyecto de intervención, la maestra 4 menciona, que en los alumnos observó diferencias por participar en las actividades que se planearon, como a continuación lo explica: “había entusiasmo [en los alumnos], yo sí noté entusiasmo, se promovió el diálogo, la convivencia (...), pero sí se promovió más: el diálogo, la convivencia, la armonía, el hecho de que ellos mismos marcarán sus objetivos [y dijeran]: *le vamos a decir a [la psicóloga] que si le diga al instructor que nos enseñe a aventarle la pelotita o el palito al perro para que venga ¿verdad?, o los de fut: vamos a decirle (...) que si hacemos esto. O sea (...) ellos mismos traían sus propuestas, porque sabían que le decían a (...) [la psicóloga] y pues ahí va (...) [ella] a modificar para que se hiciera lo que ellos quisieran*” (B3, 232).

Las modificaciones de las que habla la maestra en su aportación anterior, eran debido a que los alumnos podían elegir actividades que ellos querían realizar. Esto lo confirma a continuación Luis, alumno integrante del club de fútbol: “[la psicóloga] nos ayudaba de cómo (...) queríamos hacer [el trabajo], con forma de esto o forma del otro y ya nosotros elegíamos” (B2, 321:330). Al respecto de las elecciones de los niños, después del evento del desfile del 20 de noviembre⁷, algunos niños de la escuela querían pertenecer a la banda de guerra. Al cuestionar a uno de los alumnos integrantes de la banda sobre la razón de querer integrarse, Brandon dijo lo siguiente: “porque hemos entrenado y nos vemos, tocamos bien y dicen que ellos quieren hacer eso” (B2, 191:194). Algunos de los niños que ya son parte de este equipo, explican las siguientes razones para continuar siendo parte del club. Cesar menciona: “porque yo también se tocar más toques y a las demás niñas que les toca estar en tambor se les dificulta” (B2, 444:447). Por su parte, Iván dice: “me podía perder cosas que todavía yo no aprend[o]” (B2, 749:750). “(...), [y] porque no quería defraudar a mi equipo” (B2, 717:720).

⁷ El desfile del 20 de noviembre es una celebración para conmemorar el inicio de la revolución mexicana y es la única fecha, en que el preescolar, la primaria y la telesecundaria del poblado, se organizan para llevar a cabo un desfile y una kermes. En este evento, se preparan diversos números artísticos como bailables, poesías y canciones, pero es una festividad en la que participa la comunidad externa a las escuelas, ya que todo el pueblo es invitado a consumir los alimentos de la kermes, a presenciar el evento y a observar el desfile que circula en las calles.

Para llevar a cabo el proyecto psicoeducativo en este centro escolar, la maestra 4 menciona la diferencia que ella percibió: “yo veo, cómo le diré aquí, se vio diferencias, aquí todos los niños se involucraron primero segundo, tercero, no hubo edades, no hubo color, no hubo situación económica, no hubo nada, todos estábamos a la misma par, a la misma altura a la misma igualdad ¿verdad?, (...) creo que era lo que quería lograr y yo pienso que sí se logró, que se rebasó” (B3, 256).

En otro de los asuntos destacados de las observaciones empíricas, están presentes aportaciones verbales de docentes sobre las prioridades que ellos tienen para fijar objetivos de sus acciones futuras. Al cuestionar a la maestra 2, sobre poder realizar acciones en la escuela como lo realizó la psicóloga, ella responde que: “se supone que deberíamos hacerlo ¿no?, pero lo veo un poco difícil porque tristemente (...) antepone (...) otras cosas, antes que llegar a hacer algo muy bueno por la escuela (...), pero yo pienso sí deberíamos continuar haciendo algo, a lo mejor no igual pero sí parecido, de tener iniciativa a nosotros como maestros, nos falta trabajar en forma colaborativa entre maestros ayudar a..., en qué hacer en pro del niño para ayudarlo no nada más ver nuestro interés, si no ver el interés de ellos” (B3, 16:17).

Por su parte, la maestra 5 comparte: “pues yo digo que se puede, pero de dientes para afuera, porque como (...) digo, nadie aquí, no hemos agarrado como ese compromiso, no sé si (...) podría llamarlo así, pero o sea, no queremos trabajar en conjunto, no queremos que se metan en nuestro trabajo pues, (...), y aquí no hay eso, no hay colaboración, no hay (...) ese (...) convivió que debe haber entre maestros [de] apoyarnos y sugerirnos y no lo hay, entonces yo digo que tal vez no se logre, lo que [la psicóloga] está proponiendo” (B3, 274:277). La misma maestra explica que la condición para que se logre llevar un trabajo como lo hizo la psicóloga es el siguiente: “se puede, queriendo se puede, sólo falta (...) organización y compromiso por parte de nosotros [los maestros]” (B3, 297).

Haciendo evidente que “por la falta de apoyo, la falta de organización, (...) de compromiso (...), de responsabilidad, (...) y de comunicación entre los maestros” (B3, 274:277) la escuela no realiza actividades como las del proyecto de intervención. Así mismo, el profesor 1 agrega lo siguiente: “de cierta manera hay apatía a hacer las gestiones, (...) comentarios de (...)

compañeros, de que: *si tengo que hacer más trabajo entonces no, si tengo que hacer esto no*, incluso que [la psicóloga] meternos (...) más trabajo del que tenemos, pues no” (B3, 151).

A pesar de las descripciones anteriores sobre el trabajo entre los docentes, la maestra 5 dice que tiene ventajas: “por una parte está bien el que sean así los profesores (...), que no haya tanta convivencia tiene sus pros y sus contras, está bien que deberíamos organizarnos más, está bien que deberíamos de (...) ponernos un poquito más de acuerdo, pero también está bien porque nadie se mete con nadie, no hay problemas cómo los hay (...) en otras escuelas, que las escuelas están divididas” (B3, 341).

Las actividades que se realizaban para apoyar o resolver las necesidades del aula pretendían ser estructuradas con ayuda del docente, sin embargo el profesor 1 explica la implementación de las mismas como a continuación se muestra: “yo estaba más encausado en las actividades que ya venía planeadas y en el programa, en mi planeación, yo nada más me enfocaba en mi planeación. (...) [La psicóloga] tenía un tipo de actividades, (...) más dinámica por así decirlo, más... diferente a lo que yo les ponía, llegaba (...) [ella] y (...) [los niños se] ponían (...) a trabajar con [ella]” (B3, 60:61). Cuando se cuestionó al docente sobre realizar actividades como lo hacía la psicóloga en clase él dijo: “creo que [los niños] sí [me pidieron actividades] y yo les dije que no porque me hacen un tiradero” (B3, 86:87).

Al término del proyecto de intervención, los docentes comparten qué es lo que quieren empezar a hacer por los alumnos a partir de observar y participar con la psicóloga educativa. La maestra 2 explica: “ayudarle a los niños de esa manera amorosa, de una manera más asertiva, también en buscar como docente, nuevas formas o estrategias para la creatividad (...), uno decía que el niño no puede lograr esto y en (...) [el] trabajo [de la psicóloga] te das cuenta que el niño puede eso y más, [como] en ese libro de poemas que ellos inventaron y, uno piensa: *no, ellos no van a inventar poemas* y lo lograron, (...), en veces nosotros los maestros (...) somos los que ponemos los límites” (B3, 28:29).

Mientras tanto, refiriéndose a la permanencia del club de banda de guerra como parte de las actividades que esta escuela primaria implementa, la maestra E dice: “yo pienso que si no se le da prioridad se va a perder lo que hicieron, siento que los niños todavía tienen esa cosquillita de seguir y que se tienen que ayudar (...), porque yo que he estado aquí 12 años

nunca había habido una banda de guerra en la escuela y de poner un ejemplo del uniforme tal vez, porque otros años se intentó y tampoco se logró” (B3, 197:198). De igual manera el profesor 1 menciona: “[la banda de guerra] está muy bien, pero aquí lo ideal sería que lo siguieran practicando, porque si no al rato se les va a olvidar o los niños (...), se van a ir (...). Creo que el Dire ya empezó a practicarla un rato, los martes o los miércoles algo así, pero se me hace que no es suficiente con lo que el Dire les dedica, más bien debería haber alguna persona (...), pero no hay” (B3, 108:109). Continúa su comentario diciendo: “(...) más bien todos, porque la escuela no es el Dire, la escuela somos todos, buscar la manera todos, organizarnos nosotros los maestros y buscar alguna manera, alguien (...), en las tardes o tiempo libre ir a buscar, (...) [hacer] la lucha, porque si no la banda de guerra, pues nada más se va a quedar en el recuerdo, (...) ahorita [por] ejemplo, dónde estaba la banda de guerra para que hubieran tocado ahorita los honores, la semana pasada tampoco se hizo, ya van dos, porque ya nada más se fue (...) [el instructor] y ya no se hizo nada” (B3, 114: 115).

Por su parte, el Director menciona: “la banda de guerra, como le digo, va a funcionar, ya establecimos que los miércoles vamos hacer escoleta, una hora le vamos a dar de mi parte, aprovechando mis experiencias anteriores que aprendí en la secundaria y la intención es no dejarla morir (...), pero en base a eso de cada... homenaje a la bandera, en cada escoleta tendríamos que despertar la motivación de niños, porque en veces no es tanto, te voy a meter a la banda de guerra, si no es que el mismo niño diga yo quiero ser de la banda de guerra” (B3, 414:415).

A pesar de estos compromisos asumidos por los docentes y el Director, la señora Pili dice: “(...), pero ahora (...) la escuela volvió a estar como estaba al principio (...), sino es que hasta peor, hasta peor porque ya no supimos el uniforme siempre en qué quedó, ya la banda de guerra pues tampoco, ya los niños vienen y dicen: *pues es que el Director pues no, el profe nos enseñó de un modo y el Director nos quiere enseñar otro y es que él no sabe*, y le digo: *pues ni modo, ustedes mismas hijas*, y ellas: *pero él tiene los tambores ahí*, pues que le digan: *préstenos los tambores*, a ver si le da vergüenza que su actitud es mejor que la de él, pero le digo la escuela definitivamente está muerta” (B4, 24). Concluyendo la narración descriptiva correspondiente a la primera subcategoría “coordinación de la comunidad escolar”.

4.4.2.2 Subcategoría II.2: Implicación del padre de familia

A esta categoría la estructuran los hallazgos de los incidentes empíricos que involucran la participación del padre de familia en las actividades educativas que gestiona el centro escolar. Incluye los motivos por los cuales se manifiestan ciertas relaciones entre docentes y padres/madres de familia y cómo se invitó al mismo a participar junto al centro escolar.

Para explicar cómo es la participación del padre/madre de familia en la escuela, específicamente, en las actividades diseñadas para ellos durante el proyecto de intervención psicoeducativo, el Director argumenta lo siguiente: “es difícil integrar lo que no quiere integrarse ¿verdad?, (...), la respuesta por los tiempos en que se vive quizás apresurados, quizás del tipo económico, quizás del tipo de indiferencia de la madre de familia hacia lo que la escuela hace, pues [la psicóloga] tuvo, tal vez, poca participación de ella, que ellas consideran que no era necesario estar o simplemente su trabajo no les permitía, pero eso es algo normal, lo que es ahorita, digamos, la apatía del padre de familia hacia las actividades de la escuela” (B3, 387). También menciona: “quizás (...), los padres no quieren entender que lo que uno les comenta es para mejorar a sus hijos y en ellos, [porque] ellos se reflejan que están fallando como papás, (...), y quizás, pues, contar con padres que participen y contar con padres que..., jamás de los jamases van a querer participar con la escuela” (B3, 395).

En respuesta a las relaciones que las madres de familia establecen con la escuela, el Director explica que la respuesta que realiza es la siguiente: “hay madres de familia que me..., vamos a decirlo así, que me aprecian, hay madres de familia que les soy indiferente y madres de familia que odian, ¿pero cuál es la razón?, de que no atiende a sus caprichos, sus esencias (...). Aquí nada más es no hacerles segunda” (B3, 471:475). Por eso, “siempre les digo [a los profesores] que, si tienen problemas con algún alumno (...), comuníquemelo a mí, no hagan acciones, que pueda permitir que el padre de familia tenga elementos para perjudicarnos” (B3, 460:463). Mientras que el profesor 1 menciona: “el Dire (...) aplaca [a las madres], [él] nos protege, cosa que otros Dires u otras Directoras se unen a las mamás para perjudicar al compañero (...), de los chismes, porque se meten en la forma de trabajar de uno y eso está mal” (B3, 165:169).

No obstante, la participación del padre de familia en el proyecto de intervención fue un asunto de primer orden, por haberse relacionado en las actividades que se proponían. La maestra 4 dice: “habíamos intentado ya la participación de padres de familia en diversas actividades y siempre mostraban como resistencia ¿verdad?, y sin embargo, nosotros vimos que con [la psicóloga] se rompió, o sea participaron y no se les obligó, participaron porque quisieron participar, los padres que participaron lo hicieron con gusto, lo hicieron con entusiasmo y los comentarios que se dan pues son positivos” (B3, 207:208).

Para explicar cómo empezaron a acercarse los padres de familia y, posteriormente, involucrarse en las actividades, la señora Pili comparte lo siguiente: “pues [la psicóloga](...) nos mandó como una invitación, algo así, un papelito, entonces que la primera vez pues no me pareció tan interesante por lo que era sábado y pues yo trabajaba, se me complicaba más bien, y yo les decía a las niñas: *quién los va a bajar*, entonces se me complicaba mucho, sino que ya después, vi que muchos niños empezaron a ir y por medio de los demás niños les empezaron a despertar la curiosidad a los niñas, pues ya fue cuando en la siguiente ocasión, ya fue cuando ellas me dijeron: *mira es que nos mandó la (...) [psicóloga], yo quiero estar (...)*” (B4, 2). “Cuando las niñas se empezaron a participar en [la banda de guerra](...), yo veía que se emocionaban y pues ya nosotros junto con ellas, era un sueño que a mí también se me esta[ba] cumpliendo, porque yo decía que a mí me hubiera gustado que hubiera habido desde hace mucho tiempo y pues no había” (B4, 4).

También, se observaron diversas maneras de involucrarse en las actividades de los niños, esto se muestra a continuación, cuando algunas madres solicitan que sus hijas formen parte del club de banda de guerra: “es que queríamos saber si las niñas aún pueden entrar a lo de la banda (...), es que las niñas quieren entrar, como ahora ya escuchan a las otras niñas, ellas también quieren” (B2, 1546:1548). La psicóloga las abordó con lo siguiente: “no señora, ya no pueden entrar porque ya empezamos las prácticas de los niños, (...), de hecho Alison sí había entrado, pero no asistió a los ensayos y ya vamos por el tercer ensayo. Lo que pasa es que yo les pedí a los niños una tarea para que dijeran, por qué quieren estar en la banda de guerra y Alison sí me la dio, pero la señorita Mayte y Bere, no me dieron las tareas, y ellos sabían, que si cumplían con la tarea, tenían su entrada al club y al no cumplir, entonces no se comprometen con el club” (B2, 1549:1450). La respuesta obtenida fue: “sí, de hecho Alison

si estaba toda apurada haciéndola, pero yo no la traje (...), Bere no la hizo, yo soy testigo de que no la hizo y, me dijo el papá, que viniera a hablar con usted para que entrara a la banda de guerra, pero así como usted dice, si no son responsables pos no” (B2, 1546:1555). Concluyendo con la descripción de la presente subcategoría.

4.4.3 Categoría III: participación de la comunidad

Esta categoría surge a partir de las conductas en donde los miembros de la comunidad educativa toman decisiones y sugieren ideas, actividades o acciones. También menciona el monitoreo de las actividades y los recursos para hacerlas, la disposición de los individuos para realizarlas y la retroalimentación del equipo al concluir las. Finalmente, se identifican aquellos comentarios que indican el impacto que tuvo la implementación de actividades educativas novedosas en centro escolar.

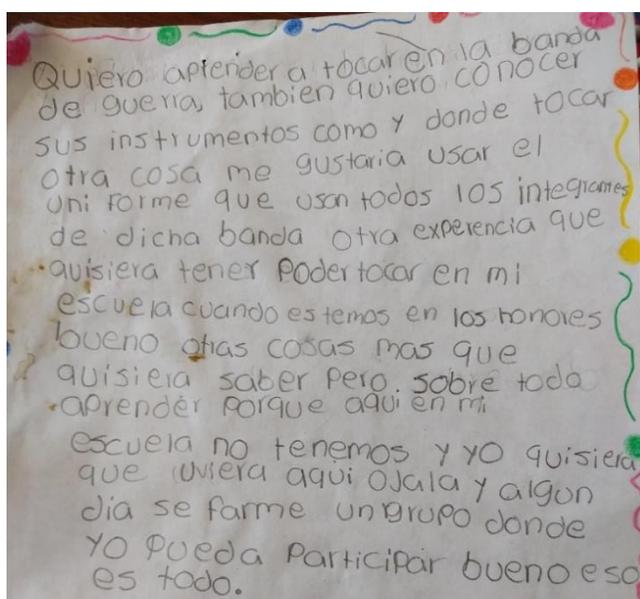
4.4.3.1 Subcategoría III.1: toma de decisiones

Como parte del proceso de participación, la subcategoría de toma de decisiones emerge para explicar los objetivos que persiguen las personas, quiénes sugieren ideas y planean su concreción; así como el mantenimiento y cumplimiento de los acuerdos, comenzando con exponer aquellos sucesos en los que se involucran los alumnos miembros de la banda de guerra. Al inicio del ciclo escolar 2018-2019, Brandon, uno de los niños pertenecientes a este club, manifiesta su interés por continuar en sus ensayos, diciendo que “estaba emocionado para empezar de nuevo, porque no quería que se le olvidara nada” (B2, 453). Agregó el siguiente comentario: “ya queremos ver a nuestro profe, yo sí he practicado, pero no tanto” (B2, 769).

Posteriormente, la psicóloga educativa acude a los grupos de tercero y cuarto, para hacer una invitación para formar parte de algún club, pide entonces, una tarea donde los alumnos mencionen la actividad de su preferencia y expliquen por qué la han escogido. Un ejemplo de los trabajos realizados por los alumnos, se muestra en la Figura 1. La niña explica las razones por las que quiere ser parte del club de banda de guerra y menciona que en su escuela no tienen una y ella quiere participar en la que forme en su primaria.

Mientras tanto, los alumnos miembros del club de fútbol se encuentran ante la situación de no tener entrenador cuando inicia el ciclo escolar 2018-2019; las propuestas de los alumnos fueron las siguientes: “pues tráigase a Gerardo, él sí era buen entrenador”, dijo uno de los niños; “pues (...), mi tía a lo mejor puede entrenarnos (...), ella fue jugadora de fútbol”, fue la aportación de otro; “que sea nuestro profe, maestra” compartió uno más y, finalmente, Luis agregó, “si en un mes no tenemos entrenador, me cambio a banda de guerra (...), ellos sí tienen entrenador (...), siempre viene y nosotros no” (B2, 858:873).

Figura 1. Para entrar a la banda de guerra



Tarea de una niña de tercer grado, en donde explica las razones por las que quiere ser miembro de la banda de guerra de la primaria. Ella obtuvo su lugar como tambor.

Un asunto de primer orden, fueron las decisiones que se acordaron con algunas madres de familia. En el comienzo del ciclo escolar, una de ellas manifestó su interés por los clubes que se implementaron en el ciclo pasado, ella dijo: “a mí me gusta que los niños estén en actividades como (...) [el fútbol y la banda de guerra]. Nosotros somos del (...) [otro poblado] y, por el transporte que es muy reducido y pasa cada hora o a veces dos, pues se me complica llevarlos hasta Durango (...), pero si la escuela está dando esto a los niños, pues no me cuesta nada quedarme una hora más por ellos” (B2, 886:898). “Es que todo eso necesitaba

la escuela, yo por eso quiero que los niños entren. Yo sé que hay papás que nomás no, uno no puede contar con ellos, pero otros sí. Yo sí participo en lo que pueda” (B2, 903:904).

El interés por continuar con las actividades que, previamente, habían sido desarrolladas, fue un suceso que se observó también con las madres de familia de los alumnos miembros de la banda de guerra. En el transcurso del proyecto, se organizó una segunda reunión con este grupo de mamás, el objetivo fue solicitar su apoyo para comprar los instrumentos de los alumnos y, al mismo tiempo, proponer actividades que facilitaran su obtención. La psicóloga educativa les explicó lo siguiente: “(...), parece que la escuela sí quiere que banda de guerra continúe y (...), uno de los requisitos que necesita para conservar[la] (...), es que los instrumentos pasen a formar parte del mobiliario, para que la SEP sepa que tienen el material para preparar un grupo representativo como este, pero si es así, entonces los niños no podrán llevarse los instrumentos a casa ¿ustedes están de acuerdo en que los niños no se lleven los instrumentos? (B2, 1908). Las mamás expusieron que “sí es un requisito para que la escuela siga con la banda de guerra, cuando (...) [la psicóloga] no esté (...), no hay ningún problema” (B2, 1910).

Una vez aceptado esta condición, el asunto próximo a tratar, era la participación de la banda de guerra en el desfile del 20 de noviembre⁸. Al comentar lo anterior, las mamás comenzaron a manifestar los siguientes comentarios: una de ellas dijo: “¡ande maestra! ¡Todas queremos que salgan en el desfile!”; otra mencionó: “¡sí maestra! viera cómo nos los hemos imaginado en el desfile”; una mamá agregó: “sí, si van a desfilan que sean la novedad, siempre salen con el mismo recorrido y sin chiste, ahora, ¿imagínese a los niños?, a todos los van a sorprender” (B2, 1912-1914). La psicóloga les explicó el gasto que representaba esta participación en el desfile, fue este el motivo por el que las mamás comenzaron a sugerir lo siguiente: “¿sabe qué funciona maestra? los tamales (...), le digo porque yo estoy mucho en la iglesia y ahora que nos cambiaron al padre, éste se ha movido mucho y hasta hacer kermes para conseguir dinero y si vendemos, pero lo que más deja, son los tamales (B2, 1917)”.

⁸ Es un evento anual que organizan entre las escuelas del poblado: el preescolar, la primaria y la telesecundaria. En el festival se presentó por primera vez, la banda de guerra de la primaria y ofrecieron una demostración de lo que ellos podían hacer.

El Director había sugerido realizar una tómbola para obtener el dinero, pero solamente de los instrumentos, sin incluir los uniformes y, al igual que él, las mamás también aceptaron esta actividad. Sin embargo, una de mamás agregó: “estoy de acuerdo en (...) la tómbola para los instrumentos, pero yo no tengo problema en poner el dinero para el uniforme de mi hijo”; otra mamá comenta: “sí maestra (...), ya va a ser mucho hacer la tómbola y queda muy poco tiempo para el desfile, yo tampoco tengo problema en poner el dinero del uniforme”; una más menciona: “miré yo hablo por mí, porque tengo dos hijas en la banda y, aunque sea mucho gasto, yo veo a las niñas bien felices maestra ¿cuándo iban a tener algo así en esta escuela? nunca, y si poner de nuestra bolsa ayuda a que los niños sigan con esto, con mucho gusto le ayudamos (...), y sí necesitamos, nos organizamos unos tamales, es que viera como uno saca con eso”; otra mamá apoyo esta noción diciendo: “sí maestra, nos organizamos para un sábado ponernos a hacer unas tres vaporeras de tamales (...), una vaporera se va para el Durazno, otra para el Tunal y una aquí y así, todas se nos venden, hasta por pedido” (B2, 1905:1948).

Por otra parte, los motivos que impulsaron a los docentes para participar en el segundo periodo del proyecto de intervención, se relacionan con el apoyo que recibirían de la psicóloga educativa; esto se refleja en el comentario de la maestra 2: “yo sí quiero que [la psicóloga] nos ayude porque estamos bien perdidos con esto de los clubs y, aparte, lo que tenemos que hacer con los niños” (B2, 1322). Mientras que la maestra 4 comenta: “(...) sabe que sí le ayudo, con lo que usted me diga ¡ya me vi!, [y] ¿uno puede opinar?, (...), es que con lo que me decía, de que las mamás de banda de guerra vendieran los alimentos que aprendieron a cocinar, fíjese que cuando yo estaba en Negros, allá preparaban unos tamales con pimientos y sabe qué tanto le echaban, pero mis favoritos eran unos de frijoles negros, por si quieren hacer unos tamales, pues se puede cambiar un poco y hacerlos así, es una opción, no tiene que hacerlo si no quiere, (...), incluso les puedo ayudar en conseguir la receta o algo. Sí, (...), fíjese que sí me gusta su proyecto, se me hace muy bueno porque son experiencias nuevas para los niños, que vengan los profesionistas eso hace que ellos tengan ganas de hacer más, porque no lo conocen y así los va a motivar. Yo sí estoy de acuerdo en que hagamos eso” (B2, 1377:1387).

La razón para participar del profesor 6, la explica a continuación: “eso de los profesionistas que quiere hacer, a veces uno también quiere, pero los niños no están interesados en eso porque no conocen y si usted va a traer lo que pueda traerles, entonces ellos ya van a tener una idea, más general a lo mejor, de lo que pueden hacer si se esfuerzan”, sin embargo, “dijo que en lo que él pudiera ayudar, ayudaría, pero que estaban muy ocupados con lo que tienen que cubrir del programa de las materias, más los clubs que van a iniciar y si se tenía que trabajar en algo más, se haría lo posible para poder ayudar, pero cumpliendo con todos los otros requisitos” (B2, 1398:1400).

Una vez que inician la organización con el docente, la maestra 2 decide iniciar el proyecto de lectoescritura en su grupo junto a la psicóloga, porque ella “vi[ó] muchos cambios en (...) [un alumno]” (B2, 1833). La maestra comenzó a sugerir lo siguiente: “[trabajar la rima] sí, porque eso viene en el programa más adelante, el otro día lo estaba viendo y justamente eso ví, (...), que los niños las lean en voz alta o que le hagan como en el club de artes, que [la psicóloga los] puso a interpretar el cuento, (...); [también] vienen temas de ecosistemas en el programa, puedo pedirles que hagan una investigación del animal y ya con ese, trabajamos el libro de las rimas (...), ¡y que el libro tenga a los niños de autores!, ¡ay que bonita idea!” (B2, 1835:1842), el proyecto tomó el nombre de las rimas de la selva.

Continuando con la toma de decisiones del personal docente, el profesor F es el primero en asumir la responsabilidad de uno de los clubs. En cierta ocasión, la psicóloga observó que el docente había sacado a varios niños de los grados de cuarto, quinto y sexto, al preguntarle sobre el suceso, él explicó: “pues los voy a sacar para empezar a entrenarlos, hoy es a ellos porque ayer fue a las niñas de la escolta y a ver cuando empiezo con los de atletismo (...), es algo que he querido hacer y ahora que ya me acomodaron los horarios como debe de ser, pos ya puedo darle” (B2, 1044:1057).

De esta manera, se concluye este subapartado de la categoría de participación de la comunidad, mismo que consistió en evidenciar el interés tanta de alumnos, específicamente, aquellos alumnos miembros del club de banda de guerra, de docentes y de madres de familia, para que continúen y se enriquezcan las actividades escolares; presentando también, los momentos en los que opinan y sugieren acciones encaminadas a alcanzar un mismo objetivo.

Así pues, se continuará con la subcategoría en la que los miembros de la comunidad, llevan a cabo aquello que se comprometieron a concretar.

4.4.3.2 Subcategoría III.2: realización de actividades

Esta subcategoría indaga en la realización misma de las actividades, es decir, surge de los momentos en que se llevaron a cabo las acciones planeadas y cómo los individuos se apoyan en los problemas, se involucran en las actividades y retroalimentan sus acciones. A lo largo de este subapartado, se expondrán los sucesos más significativos en los que se involucran docentes, madres de familia, el Director y los alumnos miembros de la banda de guerra. Sobre estos últimos, era importante comenzar el proyecto con más integrantes y, para ello, se empleó la tarea expuesta en la subcategoría *toma de decisiones*.

La psicóloga educativa informa a los niños que entregaron este trabajo, el inicio de los ensayos para los nuevos integrantes con el siguiente comentario: “venía a decirle algo a los niños, ¡niños!, quiero felicitarlos por las tareas que recibí. Me gustaron muchísimo porque pusieron cosas hermosas como: *quiero aprender tambor para tocar frente a toda mi escuela en los honores a la bandera*, otros niño puso cosas como: *yo quiero aprender a cuidar a los animalitos porque siempre los he querido cuidar*, y otros comentarios muy bellos, así que estoy muy contenta de que se esforzaron tanto por esa tarea. Por eso vengo a decirles que el viernes, aquellos niños que escogieron banda de guerra tienen su primero ensayo y en ese ensayo deciden si quieren tambor o corneta” (B2, 741:746).

En esa semana se comenzó también, el ensayo con los niños que ya eran miembros de la banda de guerra. Brandon, alumno que escogió tocar la corneta, se acercó a la psicóloga y comentó lo siguiente: “tenía la corneta en mi cuarto junto a la ventana y, en una de esas, que mi mamá no la vió y se le cayó y por eso se dobló poquito de aquí ¿aun así sirve?”; la psicóloga respondió: “yo creo que sí, pero para estar seguros, ahorita que venga tu profe le preguntamos”; Brandon agregó: “¿qué tal si se enoja porque no la cuide?, pero sí la cuidé, nomás eso, que mi mamá no la vió” (B2, 877:880). En el ensayo, “los niños realizaron cada uno de los toques que Alfredo les indicaba, contestaron las preguntas sobre qué significaban ciertos ademanes y comenzaron un toque nuevo. Alfredo estuvo sonriendo durante su clase,

no se enojó por la corneta de (...) [Brandon] y, al finalizar, los niños no querían irse” (B2, 912).

La clase de los alumnos miembros de la banda de guerra, pero que habían seleccionado el tambor como instrumento a tocar, fue diferente, ellos recibieron a cuatro nuevas integrantes, pero “en compañía de los dos antiguos integrantes de esta especialidad (...); al término de su práctica, todas las niñas salieron sonriendo, [mientras] sus mamás estaban observando en la puerta de la escuela” (B2, 1129). Este primer día se ejemplifica en la Figura 2, en donde se muestra al equipo de las nuevas alumnas banderas, en compañía de dos antiguos integrantes. Con el transcurso del tiempo, se perciben cambios en las conductas de los niños, el primero de ellos es el reingreso de Iván a los ensayos de corneta: “él (...), había salido por dejar de cumplir con su diario y porque había perdido su boquilla. Menciona que ya no quiere dejar banda” (B2, 1566). Mientras que las “niñas, habían hecho (...) [un] recado para sus mamás, mismo que los niños de banda de guerra (...), ayudaron a recortar y entregar [a cada miembro del equipo] (B2, 1869).

Figura 2. Nuevas integrantes



Se observan a cuatro niñas que decidieron ser miembros del club de banda de guerra. Este día, ellas escogieron el tambor como instrumento a tocar y dieron inicio a sus ensayos.

.

Otro cambio se suscitó en el ensayo de los alumnos con especialidad en el uso de la corneta, en esta ocasión, ingresa un alumno nuevo, Abel. Y al término de este ensayo, Iván “se ganó su (...) [instrumento]” (B2, 1886), por cumplir con la entrega de tres diarios seguidos. El

momento se capturó en la Figura 3, en donde Alfredo, entrega la corneta que Iván tocará, pero también que podrá llevarse a casa para practicar.

Después de un evento climático en el que el poblado se había inundado, los niños no quisieron cancelar su ensayo, ellos “dijeron que querían quedarse a practicar banda de guerra” (B2, 2045). Para esta fecha, se acercaba el festejo del 20 de noviembre y se acababan de realizar los acuerdos pertinentes, en la junta con las madres de familia y con el Director; lo que continuaba era que los banderos promocionaran la tómbola de juguetes para recolectar dinero y comprar sus instrumentos. Para esto, cada una de las niñas realizó un cartel con la información sobre el día, la hora, el lugar y el costo del evento, mientras que tres de los niños de banda, en compañía de la psicóloga educativa, visitaron al preescolar, a la telesecundaria y a cada uno de los salones de su primaria, para invitarlos al evento.

Figura 3. El logro de Iván



Instructor de los alumnos entregándole su corneta a Iván; este niño había dejado el club por no cumplir con los acuerdos que requería el mismo, pero ahora, había decidido no dejar banda de guerra de nuevo, ganándose su propia corneta.

El día de la promoción, Brandon dijo a la psicóloga: “es que estamos bien nerviosos”, Iván agregó: “yo no quiero hablar”, la respuesta de Carlos fue: “no te preocupes (...) [Iván], si no quieres hablar está bien, yo no tengo nervios, bueno sí tengo, pero sí puedo hablar”; a pesar de manifestar estas emociones, Brandon concluyó: “tiene razón (...) [psicóloga], es por nuestros instrumentos” (B2, 2140:2146). Juntos ingresaron a la telesecundaria, en donde

tuvieron la siguiente conversaron con la Directora de la misma, haciendo notar su implicación como banderos y como alumnos de la psicóloga educativa:

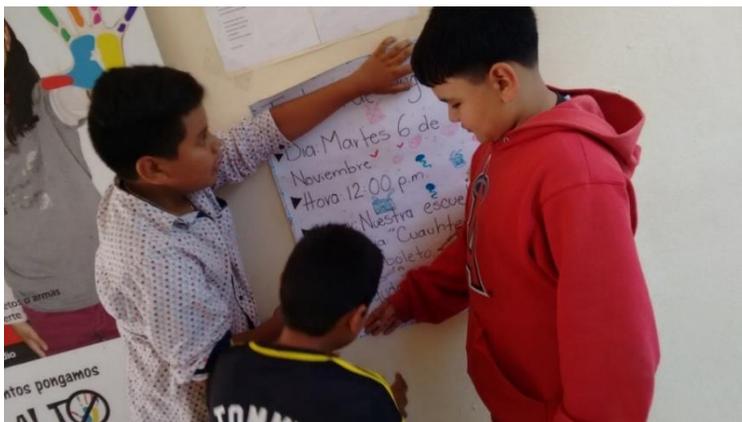
- “Queríamos preguntar si podemos invitarlos a una tómbola que vamos a hacer el próximo martes, es porque somos los integrantes de la banda de guerra y ... - dijo la psicóloga
- ¿Ustedes son de la banda de guerra? – preguntó la Directora - ¿usted es la maestra?
- Bueno, no soy la maestra de la banda porque no sé tocar los instrumentos
- Sí, es nuestra maestra – interrumpió (...) [Brandon]” (B2, 2143:2154).

Ser parte del desfile del 20 de noviembre no es solo el objetivo que busca la psicóloga educativa, las madres de familia, ni los niños; esto se ha vuelto un interés compartido entre escuelas y se evidencia en el siguiente comentario de la Directora de la telesecundaria: “(...), mucha suerte niños, ojalá consigan el dinero para sus instrumentos (...), porque ya tocan muy bonito, los hemos escuchado desde que empezaron y al principio no se les entendía qué tocaban, pero ahora sí y lo hacen muy bien, (...), felicidades niños, aquí los esperamos cuando salgan de la primaria y, ya cuando vengan para acá, nos preparamos nosotros también con nuestra banda” (B2, 2154:2167).

Una vez iniciado el recorrido por los salones de la telesecundaria, la psicóloga educativa “tomó la palabra y plati[có] un poco, sobre porqué estaba[n] ahí; Carlos fue quien continuó diciendo el porqué de su presencia en su escuela y (...) [Brandon] dio la fecha y la hora del evento. En el siguiente grupo paso lo mismo, pero en el último salón, los niños fueron quienes saludaron, se presentaron y dieron la información del día y hora del evento (...). La Directora permitió pegar un cartel con los datos del evento en el pasillo de la telesecundaria” (B2, 2171), mismo que se observa en la Figura 4.

“Regresa[ron] a la primaria y los niños pasaron a cada uno de los salones promocionando la tómbola. En la primaria Iván quiso dar información sobre la tómbola y en dos grupos él presentó a sus compañeros. El Director se incluyó al (...) recorrido en el salón de tercero y él empezó a tomar la palabra” (B2, 2172), este momento se muestra en la Figura 5, cuando ya los acompaña el Director y los niños comienzan a hablar frente a sus compañeros de la escuela.

Figura 4. El cartel



Alumnos de quinto grado, miembros de la banda de guerra, colocan un cartel informativo en las instalaciones de la telesecundaria para dar a conocer los datos del evento de la tómbola de juguetes. Esta acción se realiza después de haber ingresado a cada aula de dicha escuela a invitar a los alumnos y a los profesores.

Figura 5. Promoción de la tómbola



Imagen de los alumnos de quinto grado, miembros de la banda de guerra, promocionando la tómbola de juguetes en las instalaciones de la primaria. En esta ocasión, el Director los acompaña a hacer la invitación a sus compañeros.

Al igual que ser promotores de un evento que beneficiaría a la banda de guerra, algunos alumnos asumieron diversas responsabilidades que dejaron percibir su compromiso por

alcanzar el objetivo de participar en el desfile. El primer ejemplo de ello, ocurre en un ensayo de los banderos que tocaban el tambor, el instructor Alfredo menciona que “las niñas han mejorado bastante, (...) [por lo tanto], le pidió a (...) [Cesar] ser el supervisor de las gemelas, mientras él ensayaba con Lupita, (...) [el niño] aceptó y ayudaba a las niñas en los toques que estaban aprendiendo” (B2, 2173). En el siguiente ensayo, pero esta vez de alumnos que tocaban la corneta, “el instructor (...) [los] acomodó (...), para explicarles (...) [cómo] pulir sus cornetas” (B2, 2206). Este suceso de evidencia en la Figura 6, donde se muestra a los niños realizando esta labor.

Continuando con los ejemplos sobre las responsabilidades que adquirirían los alumnos de banda de guerra, en el evento de la tómbola de juguetes, la psicóloga educativa solicitó ayuda a los niños del club, pero de quinto y cuarto grado, ella les explicó: “necesito que usted joven (...) [Brandon y joven Cesar], le ayuden mucho a Cris, (...) [ella] vino para ayudarnos a todo lo que tiene que ver con vender los boletos, entonces, necesito que la ayuden a manejar el dinero y a entregar boletos a las personas (...). Ahora usted joven Carlos y joven (...) [Iván], su trabajo es para que ayuden a mantener separados a los niños de los juguetes, porque pueden confundirse cuando busquen los números y es entregar los juguetes a los niños, por ejemplo si Cris dice: el número 13, ustedes buscan el número 13 y se lo entregan al niño que se lo ganó ¿cómo ven?” (B2, 2296:2306); los cuatro niños estuvieron de acuerdo en cada una de sus tareas.

Este suceso fue la primera actividad que realiza la psicóloga educativa para toda la comunidad escolar del poblado y en la que se manifiestan las conductas que permiten o no, mantener vínculos entre las mismas escuelas. Después de indicarles a los niños sus funciones durante la tómbola, “sonó el timbre para regresar a los salones, se abrieron las puertas de la escuela (...) [y] comenzaron a entrar los alumnos de la telesecundaria. [Ellos estaban] formados en dos hileras, con sus profesores a [cada] lado acompañándolos, (...) [la psicóloga] dijo: bienvenidos alumnos de la telesecundaria, muchas gracias por venir maestros”, una de las maestras respondió: “gracias maestra” (B2, 2307:2308).

Figura 6. Pulir



Alumnos miembros de la banda de guerra, pulen sus cornetas para prepararlas para el desfile.

Los niños de la banda de guerra, junto con algunos alumnos de otros grados, “se acomodaron en una fila para entregarles los objetos” (B2, 2308:2313) y fueron a llevarlos al sitio en donde se colocarían. Al igual que los alumnos, los docentes también comenzaron a involucrarse en este asunto, la maestra 3 proporcionó “una bolsa para guardar el dinero”, mientras que el profesor 6 “se paró en medio de los juguetes ayudando a pasar los juguetes que iban (...) [ganando los niños]” (B2, 2323:2324). Así mismo, el Director “se estaba haciendo cargo del bazar, y vendía los objetos que no eran juguetes [a las madres de familia]” (B2, 2346:2348).

Sin embargo, una maestra de la telesecundaria abordó a la psicóloga con este comentario: “no nos han vendido boletos y nosotros nos vamos en quince minutos. Ustedes están atendiendo, nada más, a la casa y nos invitaron, entonces ¿hasta cuándo nos van a vender boletos?”, la psicóloga respondió: “tiene razón maestra, discúlpeme, déjeme arreglar esto (...), ¡Díre!, ¿podríamos venderle los boletos a la telesecundaria antes?, es que ellos se tienen que ir en quince minutos”, el Director finalizó la conversación diciendo: “¡No (...) [psicóloga]!, primero se atiende a la casa y si completan ellos se les vende” (B2, 2326:2330).

Las acciones que se realizaron después de esta conversación se describen a continuación: la psicóloga pidió que le “diera[n] el bote de los boletos y la bolsa del dinero. La maestra E estaba a (...) [su] lado [y ayudó a] hacerse cargo del dinero (...), [mientras la psicóloga] vend[ía] boletos a un niño de la telesecundaria y, otro boleto, a un niño de la primaria” (B2,

2331:2335). Al tiempo que se vendían boletos a ambas escuelas, Brandon se acercó con ella solicitando lo siguiente:

- “¡Maestra (...)! una señora me acaba de comprar cinco boletos, conté el dinero y sí son cinco – dijo Brandon, extendiendo su mano con el dinero
- ¡Excelente joven! ¿puedes dárselo a la maestra (...) [E] por fa?, toma, tú agarra los cinco boletos – abri[ó] el bote de los boletos
- ¿Yo?
- Claro, esa señora confió en ti, yo también he confiado en ti todo este tiempo – él sonrió y tomó cinco
- Si alguien más quiere boletos, ¿puede comprarlos conmigo?
- Sí, si pueden” (B2, 2337:2341).

Finalizado el evento, las consecuencias que trajo consigo fueron diversas; la opinión que ofrecieron algunas madres de familia de los alumnos miembros de la banda de guerra fue la siguiente: “¡maestra (...)! se nos vendió todo (...), sí juntamos dinero para los instrumentos, que era lo que queríamos y vea, los niños están, pero bien contentos con lo que se sacaron, es que sabe qué, sí son juguetes muy buenos, pero logramos lo que queríamos y yo creo que hasta más” (B2, 2361:2365), (...), es la primera vez, que esta escuela hace algo por los alumnos y usted es la única que lo hizo porque a nadie de los que están ahorita dando clases les interesa. Créame que usted ha hecho más que todos ellos” (B2, 2370:2375). Así mismo, la maestra E comenta que “hubo mucha gente, (...), no se esperaba tanta” (B2, 2452), agregando: “la verdad, todos queremos ver a los niños ya en el desfile” (B2, 2456:2458).

A diferencia de los comentarios anteriores, el Director manifestó cierta molestia con la psicóloga educativa por el precio que había puesto a algunos de los objetos que él vendió en el bazar, esto se expresa a continuación: “¿por qué no me dijo que traía todas esas cosas?, (...), ¡no, no me dijo!, y para colmo, las vendió bien baratas, le pudo sacar más dinero a esas mesas y se las anda vendiendo a \$100 a (...) [la maestra 2], pos no ¡pero que coraje con usted! (...), ¡no la quiero ni ver!” (B2, 2350:2361). “¡No me tiene contesto! Ni la quiero ver” (B2, 2375:2378).

La actividad de la tómbola permitió reunir el dinero para comprar los instrumentos para todos los alumnos, alcanzando así, el primero de los objetivos propuestos por ellos y por las madres de familia. Como consecuencia de adquirir este bien material y de la práctica de los niños, comenzaron los ensayos con todos los miembros de la banda de guerra. En este primer encuentro juntos, se entregaron “los tambores a las niñas (...), [y] cada una, escogió su tambor” (B2, 2499), este evento se ejemplifica en la Figura 7, que muestra el ensayo para comenzar a marchar, donde cada alumno tiene su propio instrumento.

Figura 7. Cada uno tiene su instrumento



Primer ensayo con todos los miembros de la banda de guerra reunidos. Las niñas escogen su propio tambor y reciben las baquetas que conservarían siempre.

Los alumnos miembros de la banda de guerra, tenían que practicar sus toques usando guantes y boinas; estos elementos serían parte del uniforme que ellos tendrían que portar durante el desfile del 20 de noviembre. En la Figura 8 se evidencia el primero de los ensayos utilizando estas prendas, mientras que en la Figura 9, se presenta la práctica de la marcha que tenían que dominar para el recorrido. Para finalmente, participar con la demostración de los toques que aprendieron, en el desfile del 20 de noviembre, ejemplificado en la Figura 10, donde se muestra una secuencia de imágenes en las que los alumnos llevan a cabo diversas acciones a lo largo del evento.

Figura 8. Guantes y boinas



Imágenes del primer ensayo de los niños con los elementos que debían portar con su uniforme de banda de guerra. Así como la primera práctica acomodados como iban a desfilan.

Figura 9. Marchar



Los alumnos comienzan a practicar la marcha que deberían de seguir durante su recorrido en el desfile.

En otro asunto, las actividades que se ofrecieron para las familias de los alumnos, se relacionan con su asistencia a un taller de entrenamiento sistemático para padres eficaces, impartido por el Dr. Jaime Fernández. En la primera sesión, “asistieron un total de ocho madres de familia, un señor y la maestra E; el Doctor (...) [expuso] que el objetivo del comportamiento del hijo es pertenecer y explica, que la persona que tiene que cambiar es el papá y, a la vez que éste cambie, los hijos también lo harán; ejemplifica los tipos de comportamiento con vivencias propias de las participantes, se observan a madres de familia sonriendo y comentando sus propias experiencias. Antes de finalizar el primero módulo, el Dr. Fernández las invita a empezar a reflexionar sobre lo que sus hijos hacen y lo que ellas sienten cuando eso ocurre, dando pie a encargar la primera tarea: cinco minutos de juego para cada uno de sus hijos y la reflexión de las conductas. El Director no acudió durante el curso, ni al término del mismo” (B2, 1557).

En la segunda sesión, se observó un total “de cinco madres de familia, de las cuales, cuatro eran mamás que no asistieron a la primera sesión” (B2, 1687); en este encuentro, “ellas compart[ieron] experiencias sobre la tarea que les habían encargado; comentan[do] que les gusta asistir al curso para padres” (B2, 1688). En las reuniones siguientes, las señoras afirman que los “resultados que han obtenido a partir de implementar (...) [los cinco minutos de juego con cada hijo, han sido], buenos” (B2, 2208). Entre los acontecimientos que ellas mencionan,

sobresale que una de las niñas “ya no llora cuando su mamá no le deja la ropa lista” (B2, 2210); otra mamá “procur[a] no gritarle, cuando [el niño] no le hace caso” (B2, 1690).

Figura 10. Desfile



Imágenes de los alumnos miembros de la banda de guerra, el día del desfile del día 20 de noviembre; en ellas se observa a los alumnos en la primera formación que realizan al llegar a la primaria, después en su transcurso en el desfile y, finalmente, en su presentación en las instalaciones de la telesecundaria.

En la última sesión de este taller para padres, “solo hay tres mamás” (B2, 2559). En esta ocasión, “el Doctor se despidió (...), y ellas le agradecieron por todas las cosas que aprendieron con él, que incluso, ellas comparten [esas] estrategias (...) con su familia” (B2, 2561). En otro de los asuntos que compete a la participación de padres, en la reunión realizada con las madres de familia de los alumnos miembros de la banda de guerra, una de ellas

propuso colocar un bote en la tienda del poblado para que las personas hicieran donativos para los instrumentos de los niños, sobre esto, “un niño de quinto (...), dijo que su abuelita había puesto \$50 en el bote de la banda de guerra, [que estaba] (...) en la tienda” (B2, 1992). En la Figura 11 se muestra el bote del que hablaba el niño.

Figura 11. Bote



Fue colocado por una de las madres de familia de los niños integrantes de la banda de guerra. Después de la reunión que se realizó con ellas, una de las invitadas sugirió esta idea y, fue ella, quien la concretó.

La realización de actividades dentro del centro escolar, también involucró a los docentes y al Director para que en su desarrollo, alcanzaran los objetivos establecidos previamente. Sin embargo, se percibieron diversas causas por las cuales, algunos de estos objetivos no fue cumplido y, entre estas, la más importante fue que el mismo Director era quien impedía el logro. En el siguiente ejemplo, se describe la primera situación que evidencia esta afirmación. Este suceso tiene lugar el mismo día que se llevaría a cabo la primera sesión del club de artematicas; la maestra 4 dice a la psicóloga: “la había estado buscando desde el martes en la tarde porque, ¿sabe qué? el Dire nos dijo que las actividades que habíamos dicho, no. Es que nos dijo que no íbamos a hacer lo suyo, que muy bonito y todo, pero que esas no se hicieron para el nivel de la escuela, que íbamos a usar las artematicas cero donde son teseladas (...), [pero] dibujar eso de los animales que nos dijo usted, no, que eso ya es después y ya ve que

hicimos los planes para mañana y pos yo dije, ¿cómo?, Le tengo que decir a (...) [la psicóloga] para que no haga el material” (B2, 1691).

Como consecuencia, se percibió que algunos docentes no se sentían satisfechos al cancelar las actividades establecidas entre ellos y la psicóloga educativa, la misma maestra hace el siguiente comentario: “es que la verdad, yo quería lo que habíamos dicho, pero el Dire quiere que todos los grupos trabajen lo mismo, que lo suyo más adelante que se haga y, hasta a lo mejor ni se hace, ¿ya ve que le dije que haber si no nos cambiaban todo?, (...), por eso uno no puede hacer cosas, porque se lo cambian a uno ¿ya ve que el Dire siempre sale con algo al final?, (...), y tampoco podemos decir nada porque, luego, luego andan con malentendidos”; la psicóloga le preguntó: “(...), ¿está bien usted, en hacer esas actividades [que les dio el Director]?”; la respuesta de la maestra 4 fue: “pues, es que a mí me gustaba más lo suyo, si van a sumar, pues con la sopa de gusanos que habíamos dicho, algo así me imaginé, usted ¿cómo ve?, es que ya ve que donde manda capitán, no gobierna marinerero” (B2, 1701:1712).

Al abordar al Director sobre este incidente, la psicóloga educativa y él, tuvieron la siguiente conversación, en donde se percibe falta de compromiso a los acuerdos que él había hecho previamente:

- “¿Qué le parece (...)?” – preguntó [el Director]
- Pues el trabajo de los niños muy bien, el trabajo de los grandes muy mal, ¿por qué no me dijo que era otro documento Dire? – [preguntó la psicóloga]
- Así es esto (...) [psicóloga], es para que usted conozca que estas cosas pasan
- Usted dejó que me organizara con los profes, sabía el esfuerzo que eso implicaba, tanto mío como de ellos y, aun así, lo permitió. No es justo Dire
- No se enoje (...), véalos nomás que bonito lo están haciendo, el error fue que usted estaba trabajando un documento de primaria uno y nosotros, uno de primaria cero
- Y ¿por qué desde el principio no me lo dio?
- Yo se lo mande en el disco
- No, en el disco está el de primaria uno, mándeme el que usted tiene (...)
- Hoy en la tarde se lo mando, pero vea que al final todo sale bien” (B2, 1721:1737).

Después de este incidente, se reorganiza la sesión que tendrían la maestra 4 y la psicóloga, misma que ha sido expuesta en la categoría de *organización y planificación en quipo*; los resultados obtenidos fueron que ambas “sigui[eron] la secuencia de actividades que me había[n] dicho; (...) la maestra permitió [que la psicóloga] (...), dirigi[era] una de las tareas acordadas y los niños participaron en cada una de ellas”; la maestra 4 comentó lo siguiente: “ande (...) [psicóloga], yo pensé que hoy estarían más emocionados porque estaría usted, pero no. Están trabajando muy bonito (...), parece ser que lo hicimos bien maestra” (B2, 1751:1757).

En las sesiones siguientes de los clubes, el Director comienza a asistir a las mismas sesiones que la psicóloga educativa. La primera ocasión que esto aconteció, fue en el salón de la maestra 2, mientras la psicóloga preparaba “los materiales, las hojas y colores (...), la maestra organizó a los niños en tres equipos; se les proporcionaron figuras diversas y, entre ellos, opinaban para organizar las piezas sobre la cartulina. En varias ocasiones se les invitó a que sugirieran cómo lo querían hacer, fue necesario (...) darles un turno para opinar, después ellos empezaban a hacerlo sin interrumpir al compañero. El Director se asomó al salón y se quedó observando desde la puerta (...), entró al salón, observó los trabajos, tomó fotografías y salió de nuevo. La maestra estuvo sonriente [y] los niños no querían irse cuando sonó el timbre” (B2, 1886), esta actividad se ejemplifica en la Figura 12, donde se muestran los equipos de alumnos organizando su trabajo. En la sesión efectuada con la maestra 5, “el Director estuvo (...) sentado en una silla frente a la puerta del salón [sin hacer algún comentario]” (B2, 1952).

De la mano con las actividades anteriores, la psicóloga educativa había organizado diversos proyectos dentro de las aulas. Uno de ellos fue en el grupo de la maestra 2, en donde se implementó una actividad en beneficio del proceso de lectoescritura, mismo que se expuso en la categoría *organización y planificación en equipo*; la realización de la primera sesión de esta actividad se describe a continuación: “los niños y (...) [la psicóloga] forma[ron] un círculo y se senta[ron] en el suelo para compartir la lectura [de algunas rimas]. (...), [después], forma[ron] equipos de cuatro integrantes (...). Los niños escribieron la rima en sus libretas, se corrigió la ortografía y, el siguiente paso, era cambiar una palabra por otra

que rimara. Algunos (...) [niños] se reían por la palabra que habían escogido y se la compartían a sus compañeros” (B2, 2182: 2204).

Figura 12. Tres equipos



En esta sesión del club de artemáticas se observa que los alumnos están interesados en culminar su trabajo, se organizan entre ellos, toman turnos para hablar y delegan tareas que deben hacer para terminar su trabajo a tiempo. Al sonar el timbre, no quieren salir hasta haber concluido su actividad.

Con el transcurso de los días, se observa que la maestra 2 ha continuado con el proyecto sola, sin requerir la asistencia de la psicóloga, esto se evidencia en este comentario: “anda (...) [psicóloga], el otro día yo le seguí y los niños hicieron sus propias rimas, pero bien bonitas, (...), ahorita lo que vamos a hacer es, pero escribirlas en grande, es que ya no te espere. El Dire nos dijo que en el consejo técnico teníamos que poner una actividad que nos haya funcionado con el grupo y las fotos y resultados y, a mí me gustó mucho ésta, entonces me adelante con los niños e hicimos la investigación de los animales en peligro de extinción y, de ahí, sacamos la información de la rima así como dijimos que lo íbamos a hacer”.

En la sesión de ese día, la maestra le dió esta instrucción a la psicóloga: “(...) tengo niños que no me han elaborado su rima, si quieres apoyarme con eso, para que los ayudes a que la tengan para hacer el libro, porque lo niños que ya van adelantaditos, ellos ya me lo van a escribir en las cartulinas” (B2, 2534:2540), realizando cada una de las indicaciones de la maestra. El día en que terminaron de construir el libro, la maestra le pidió a la psicóloga que tomara las evidencias para su trabajo a presentar, mismo que se muestra en la Figura 13, donde están los niños con el libro concluido.

Figura 13. Libro de rimas



Los niños se dedicaron a crear una rima sobre un animal en peligro de extinción; también a diseñar y escribir la misma en una hoja de cartulina que sería la página de un libro titulado: las rimas de la selva. Este trabajo fue expuesto por la maestra ante varios docentes en uno de los consejos escolares de la zona.

Así, concluye este subapartado de la categoría de participación de la comunidad, aportando aquellas vivencias y comentarios que describen la manera de llevar a cabo actividades y de cumplir acuerdos entre algunos de los miembros de la comunidad escolar. De esta manera, se continuará con la subcategoría en la que se manifiestan las percepciones de cada uno de los actores del proyecto de intervención, sobre las consecuencias del mismo.

4.4.3.3 Subcategoría III. 3: consecuencias de la innovación

Finalmente, la subcategoría de consecuencias de la innovación, es fruto de las aportaciones que la comunidad educativa tuvo, en relación al proyecto de intervención psicoeducativa. Esta subcategoría reúne lo que docentes, alumnos, Director y una madre de familia, percibieron como diferente e importante durante el trabajo en las diferentes actividades del proyecto, así como las razones y motivos que impulsaron o no, la participación de cada uno de ellos.

Una madre de familia es la primera en expresar que percibe diferencias en la escuela a partir de trabajar con los clubes, indicando lo siguiente: “nosotros nos fuimos en febrero [a otro Estado] y no había nada de esto y ahorita que regresamos, pues es mucho el cambio que ha tenido en tan poquito tiempo y sí digo, ¿pos cómo le hicieron?, porque sí le faltaban muchas cosas a la escuela y ahorita está mejor” (B2, 899:901). Como parte de las estrategias del proyecto de intervención psicoeducativa, las actividades propuestas, buscaban la participación de toda la comunidad escolar, incluyendo a los alumnos, a los padres de familia, docentes y al Director. Esta forma de trabajo escolar es descrita por el Directo como: “... correcta, porque dentro de[l] plan de trabajo [de la psicóloga], trae actividades integradoras, trae actividades que permiten que los alumnos convivan, tengan otras perspectivas de trabajo, conozcan otras formas de ser, de actuar y buscando en ellos sobre todo, el interés” (B3, 354:355).

La opinión de la maestra 4 sobre este tipo de actividades es para señalar que al llevarlas a cabo se observan diferencias, como a continuación lo explica: “... aquí se vio diferencias, aquí todos los niños se involucraron primero, segundo, tercero, no hubo edades, no hubo color, no hubo situación económica, no hubo nada, todos estábamos a la misma par, a la misma altura, a la misma igualdad ¿verdad?, siento que en este trabajo (...) andábamos todos

por igual, creo que era lo que quería lograr y yo pienso que sí se logró, que se rebasó” (B3, 256). Después agrega: “... yo ví que [los niños] se interesaba[n] (...), esperaban con ansias, como si fuera algo novedoso, pues es novedoso para ellos ¿verdad?, pero yo sí veía esa alegría, ese gusto por hacer las cosas y...., el cambio que yo noté, es que aquí hasta el que no podía integrarse se integraba (...), para ellos no hubo limitantes (...), todos lo intentaban y lo hacían a medida de sus posibilidades y a medida de sus capacidades (...), y lo lograban hacer (...), no hubo rechazo ni discriminación” (B3, 211:212).

La misma maestra, menciona que otra diferencia que notó, fue la participación de los padres de familia en las actividades educativas de la escuela, ella comparte lo siguiente: “... habíamos intentado ya la participación de padres de familia en diversas actividades y siempre mostraban como resistencia ¿verdad?, y sin embargo, nosotros vimos que con [la psicóloga] (...) se rompió, o sea participaron y no se les obligó, participaron porque quisieron participar, los padres que participaron lo hicieron con gusto, lo hicieron con entusiasmo y los comentarios que se dan pues son positivos. [Quisieron participar], pues a lo mejor por la dinámica, por el proyecto así como novedoso, porque sus hijos los alentaron, porque iban a platicarle, tal vez fue eso” (B3, 207:210).

Este comentario lo confirma la señora Pili, quien a continuación explica el por qué participó en las actividades que se organizaron: “[la psicóloga] nos mandó como una invitación, algo así, un papelito, entonces (...) la primera vez, pues no me pareció tan interesante, por lo que era sábado y pues yo trabajaba, se me complicaba más bien y, yo les decía a las niñas: quién los va a bajar, entonces se me complicaba mucho, sino que ya después ví que muchos niños empezaron a ir y por medio de los demás niños les empezaron a despertar la curiosidad a las niñas (B4, 2). [Y] cuando ellas, (...) ya dijeron que iban a estar en banda de guerra, a mí sí me pareció interesante, cosa que nunca había habido (...), a mí sí me llamó mucho la atención” (B4, 4).

Al explorar por qué participó la comunidad escolar en este proyecto, la maestra E explica que: “era una sorpresa, un proyecto que [la psicóloga] trajera, era algo para dejar un aprendizaje, yo siento que todo este tipo de actividades, de proyectos (...), dej[an] un gran aprendizaje” (B3, 189:190). Por otro lado, el profesor 1 explica que este proyecto ayudó por

lo siguiente: “[eran] muchas ideas innovadoras (...), los niños se sentían bien a gusto [con la psicóloga] (...), era algo diferente a lo que yo les estaba poniendo, (...), las actividades (...) sí los motivó bastante” (B3, 37). Mientras que la señora Pili expone: “... pues mire el ver que nuestros hijos estaban bien, pues a nosotros lógico, que también vamos a estar bien, (...), pues uno como padre se siente bien y uno ve los frutos [que la psicóloga] (...) vino a sembrar aquí y que, nosotros los padres, tenemos que reconocer y estar agradecidos” (B4, 19:20).

Las diferencias que los docentes observaron al implementar actividades novedosas en el aula, en las que se involucraran a todos sus alumnos son descritos por la maestra 2 en el siguiente comentario: “... trabajar en equipos, también [fue] trabajar de una forma colaborativa, había niños que se les dificultaba el dibujo y otros niños les ayudaban, hay niños que se les dificultaba la rima y otros alumnos les apoyaban” (B3, 9), “es sorprendente que niños de segundo puedan ir más allá de lo que uno se puede imaginar ¿no?, (...), preguntaron, inclusive a papás, buscaron en internet, buscaron en libros, se fueron más a fondo en cuanto a investigación de los animales, inclusive algunos traían los recortes, eh dibujos, traían apuntes (...), hubo esa parte de la motivación del decir: sí, si lo puedo hacer, quiero que mi trabajo este bonito, va a ir en un libro, entonces eso fue muy motivante para el alumno” (B3, 10:11).

Por su parte, el Director mencionó que al participar en este proyecto “los niños vieron otras formas de trabajar, independientemente del área académica, aunque repercutiera lo que [la psicóloga] (...) hacía en ellos, (...) [se] logró integrar grupos, equipos y escuela (...), [se integraron alumnos] con algunos problemas de necesidades educativas especiales (...) [en] actividades del salón, del aula (...), los alumnos realmente tenían interés en participar” (B3, 360:363). Del mismo modo, la maestra E percibe que los docentes comienzan a proponer actividades a partir de participar con la psicóloga educativa, esto lo explica a continuación: “... siento que (...) [los profesores pensaron]: ay tengo qué, tengo que cumplir, ¿verdad?, (...) [la psicóloga] viene aquí con algún proyecto y yo vengo sin nada, o sea, ni modo de decir nomás [ella], o sea, también tengo que aportar” (B3, 191:192).

Impulsar la participación de los docentes requiere alcanzar los objetivos planteados, la maestra 4 comparte lo siguiente: “[la psicóloga] logró lo que traía...., propuesto y pues eso me da como un..., (...), empuje de que sí se puede, cuando te empeñas en hacer las cosas, lo logras ¿verdad?, (...), para mí fue agradable, más que agradable fue productivo, sí, porque yo sí vi un cambio (...) en los niños, en el entusiasmo que pusieron en las actividades, en la participación de todos (...), ese empuje (...) a todos de renovar, de..., de romper esquemas” (B3, 206).

Entre las actividad que se realizaron, destaca la formación del club de banda de guerra, la maestra 4 comparte su opinión sobre su experiencia al observar el desarrollo de este club: “la verdad (...), yo cuando ví que formaron banda y que había nada más dos niños (...) dije: no, no, banda no va a tener éxito, o sea, fue mi primera impresión, que después pasaban los días y se sumaban uno, dos, tres integrantes, y luego se integró Luis David y luego dije: ¡no!, no creo porque Luis David no, no tiene compromiso, (...), y de pronto un día que banda de guerra ya hasta niñas tiene y luego dije: ¿y eso cuándo sucedió? ¿Por qué yo no me enteré?, (...), ya cuando tuvieron su presentación ¿verdad?, el 20 de noviembre, me quedé asombrada dije: ¡maravilloso, estupendo!” (B3, 240).

Brandon, uno de los alumnos integrantes de la banda de guerra, describe que participar en la banda de guerra hacía que él sintiera lo siguiente: “...o sea, como que no puedo, no puedo, pero feliz” (B2, 100). A continuación, explica la razón de por qué le gustó ser parte de este club: “me gustó porque si no, no hubiera mejorado en mis cosas y no me hubiera estado más tiempo a la escuela” (B2, 153:156). Mientras que Cesar afirma que: “... yo también se tocar más toques y a las demás niñas que se les toca estar en tambor, se les dificulta” (B2, 444:447). Así mismo, Iván dice que a él le gustó “..., la formación que hace[n] (...) por lo que (...) [les] ha enseñado el profe (...),[y] por todas las cosas que h[an] (...) hecho hasta ahora” (B2, 713:714). Del mismo modo, Karen menciona: “...yo quería estar en club (...) de protección animal, pero (...) me metí porque, porque quería irme con [mi hermana] (...) y cuando vi cómo tocaban me gustó y me gustó porque nos enseñaron toques más chidos” (B2, 537:540), “quería tocar otros toques” (B2, 555:558). Por otro lado, Iván comparte que quería estar en la banda por lo siguiente: “... me podía perder cosas que todavía yo no aprendía” (B2, 750).

En el festejo del día 20 de noviembre, las escuelas se organizan para realizar el desfile y la kermes en conmemoración a esta fecha, pero este fue el primer año que participa una banda de guerra. Los alumnos, miembros del club, comparten cómo se sintieron por su participación en el evento, Cesar, menciona lo siguiente “me sentí feliz, [estaba nervioso] que nos cayéramos, como cuando alguien se cayó ahí o que se nos rompió el tambor o alguna otra cosa. [Pero me] (...) ponía feliz porque también era la primera vez que hubo banda de guerra y un desfile con la banda” (B2, 396:405). Continuando con la explicación, Karen explica que a ella le gustó porque: “...era nuestro primer desfile. [Sentía] como nervios porque había muchos niños y muchas personas [y] tenía miedo, porque pensaba que me... que me iba a equivocar” (B2, 593:602). Iván describe que este evento fue: “... nuestro primer desfile, nos fue bien a todos, [me puse nervioso] (...) cuándo a una niña se le reventó el tambor, [sentí] (...), pues mucha decepción por la banda, (...), mucha vergüenza y muchas cosas” (B2, 725:734).

También, los alumnos mencionaron aquello que estaban dispuestos a seguir haciendo por pertenecer a este club. Entre estos comentarios Brandon dice: “poner mucha atención y seguir entrenando” (B2, 249:254). Otro de los motivos, era el profesor encargado del club. Karen menciona: [el profesor] (...) nos enseñó y no es muy regañón, [sus clases] no eran tan pesadas, sí me cansaba, pero yo en todo momento quería tocar” (B2, 659:668). La participación de los alumnos en el club de banda de guerra permitió que ellos aprendieran ciertas cosas, Brandon afirma que él aprendió lo siguiente: “... tenemos que respetar a la bandera, bueno, a todas las banderas porque es nuestro escudo de nuestra nación” (B3, 119:120); “en artes, los toques me han enseñado la música (...), así es más agudo cuando le haces así, que así” (B2, 130) “[mejoré] (...) la letra y la ortografía” (B2, 137:140).

La comunidad escolar observó en el desfile del 20 de noviembre a la banda de guerra de la primaria, lo que generó diversas respuestas por parte de sus integrantes, un alumno de la primaria comenta que “[se veían] bonitos, [le gustó] cuando iban danzando y tocaron” (B2, 229:232). El evento, provocó en la maestra 4 lo siguiente: “... cuando los ví, reviví, (...), luego dije (...): a lo mejor se pone[n] nerviosos, no lo van a lograr, dije yo, qué poca fe tuve, ¿verdad?, (...), pero cuando ya hicieron su demostración yo estaba como loquilla intentando tomar video, (...), entonces los veía a ellos así todos orgullosos, así como de: somos nosotros

y estamos tocando, ellos se veían contentos, se veían felices y las mamás, también las observé, (...), con cara de satisfacción, a la mamá [de] Carlos hasta los ojos se le hicieron así, como con ganas de que se les salieran las lágrimas (...), diciendo: ¡miren ahí está mi hijo! ¡Ahí va! ¡Ahí está!, y me sentí muy... muy emocionada (...), fue grato ver que un esfuerzo de todos se vio reflejado en eso” (B3, 243:246).

La señora Pili, también comparte su experiencia en el desfile con el siguiente comentario: “... pues me daban ganas de llorar, (...), se me enchinaba la piel, no lo podía creer y, no crea que porque están mis hijas, o sea eso es aparte, le digo por el simple hecho de ver que era algo diferente, a toda la gente le gustó, a toda la gente le gustó porque, porque era algo diferente o sea, de eso se trata, (...), viéndolo en otras escuela de Durango es algo normal, pero como aquí en un rancho que no se veía (...), pero es que el ver yo a la banda de guerra, pues sí me emocionó porque fue algo diferente y yo decía de aquí para adelante, pero ya se nos venía la de malas que [la psicóloga] (...) se fue y el profesor también y pues volvimos a la misma” (B4, 28:29).

Capítulo V

Discusión

En este apartado se realiza una contrastación entre la descripción empírica de las categorías “equipos de trabajo”, “organización y planificación en equipo” y “participación de la comunidad”, con la revisión de la literatura elaborada posterior al análisis cualitativo. Este estudio reveló la función que realiza un psicólogo educativo en tanto transformador de las prácticas dentro de un centro escolar; se señalan las funciones que cumplió este profesional y el impacto que su labor realizó para fomentar el sentido de pertenencia de la comunidad. Después, se describe el proceso de planificación que ha modificado la participación de docentes, alumnos y padres de familia, exponiendo el cambio generado por la nueva experiencia educativa.

5.1 Categoría I: equipos de trabajo

En la intervención psicoeducativa implementada en la escuela primaria se posicionó el psicólogo como el líder del proyecto (B3, 220). Lo anterior se fundamenta en que la función que realizó fue la de dinamizar procesos formativos que estimulen a los demás (Sánchez, González y Zumba, 2016, p. 125), esto se corrobora en evaluaciones verbales de los implicados sobre el cambio educativo generado gracias al empuje, a la inyección de vitalidad que este profesional les dio y a través del cual ellos, como docentes, rompieron ese esquema que los tenía detenidos (B3, 206).

Ya que se mantenían implicados en las actividades, incluso si estaban muy perdidos en las estrategias a implementar, se interesaban en que los niños pudieran avanzar y en lo que la psicóloga conociera para lograrlo (B2, 1352:1358), participando a través del diálogo en la auto revisión y la planificación de las intenciones de las sesiones de trabajo y los beneficios de éstas para sus alumnos, abordando diversos temas como el trabalenguas y el pensamiento matemático, así como el material necesario para su realización (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, p. 35; B2, 1489:1511; B2, 1636:1650).

Durante el proceso de intervención, la psicóloga educativa ejerció un liderazgo transformacional. Insertó soluciones novedosas e innovadoras en la práctica educativa evidentes todos los días, que a su vez permitieron la participación de las madres de familia en eventos más organizados y la participación de los alumnos en actividades muy significativas para ellos (B3, 179:180), aumentando el compromiso de cada uno y consecuentemente, mejoraron su desempeño en las actividades que surgían (Sánchez et al, 2016, p. 125).

Como líder transformador del centro, la psicóloga educativa se caracterizó por impulsar un trabajo incluyente y participativo que armonizaba la relación entre los compañeros (B3, 424:429); el carisma de este profesional generó confianza para que los docentes la consideraran una compañera y fuera parte de la escuela (B3, 193:194; B2, 269); así como entusiasmo en las personas (Sánchez et al., 2016, p. 126; Chiavenato, 2009, p. 363), quienes notaban sus ganas y el gusto por hacer las cosas (B4, 38:40).

La confianza que genera el psicólogo educativo provocó que los individuos se sintieran observados, atendidos y queridos; con límites, espacios, reglas y tiempos para participar en eventos culturales y académicos (B3, 193:194) corroborando que, es la confianza, un elemento indispensable en procesos formativos (Solana y Urteaga, 2016, p. 36), que a su vez, permite conocer y tomar en cuenta las necesidades de cada persona (Sánchez et al., 2016, p. 126), en consecuencia de este ambiente de participación, implementar un proyecto psicoeducativo es un trabajo de todos: de la psicóloga educativa, de profesores, de papás y los niños (B3, 228).

Tal cual lo considera el proceso psicoeducativo, se da la oportunidad de poner a prueba las habilidades y el conocimiento que cada uno de ellos tiene para resolver problemas (Sánchez et al, 2016, p. 126); la evidencia empírica demuestra que la participación de la psicóloga favoreció el desarrollo de habilidades en el docente para observar qué necesidad tiene el niño, qué es lo que le gusta; observar sus intereses, conocer las necesidades que tienen, qué carecen, en qué es bueno, qué es lo que necesita, en qué área necesitan apoyo (B3, 12:13), pero también de reconocer que, él como profesor, quiere de sus alumnos estén quietos y

sentados, pero entienden que son niños y, que a lo mejor quien no está hecho para estar frente a grupo son ellos (B2, 1335:1341).

A pesar de esto, el cambio que acontece se vislumbra dentro de las aulas, con los docentes que han modificado el proceso de enseñanza-aprendizaje al colocar nuevo material, como un abecedario, sobre el pizarrón (B2, 584:589); también cuando ellos, ahora sí, pueden dar las horas de sus clases para entrenar a los niños en actividades deportivas (B2, 1091:1092), lo que repercute también en el ambiente escolar (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, p. 36); ya que los propios alumnos, comienzan a comportarse diferente. Ellos ya saben cómo le van a hacer para cuando algún compañero necesite ayuda para escribir (B2, 1418:1445); o bien, porque tienen la certeza de poder resolver ejercicios gracias a que trabajan en equipo (B2, 2220:2224), o sienten feo que algunos compañeros no coman nada y compartan de su comida (B2, 2520:2523).

Sobre lo anterior, Chiavenato (2009, p. 364) menciona que el clima de la escuela debe estar basado en el apoyo, en la escucha y en saber delegar en el grupo. Con base a estas cualidades se guía a través del proyecto a los involucrados en el centro escolar, se toman en cuenta sus aportaciones y colaboran para que se realice; esto permite que los miembros del equipo se sientan satisfechos del apoyo que brindan durante el proceso de intervención, escuchados y como iguales (B3, 209:216). Las ventajas que este clima escolar promueve en los niños, es que ellos crecen con las mismas expectativas, con el mismo interés de salir adelante, sienten que no es uno más que otro (B4, 26:27), confiando en que los apoyarán y permanecerán siempre con ellos (B2, 787:794).

El resultado de estos sentimientos es que existe unidad en el grupo y, por lo tanto, se satisface la necesidad de pertenencia de la persona. El vínculo emocional da la fortaleza para superar momentos críticos, a través de ayudas y muestras de apoyo entre los compañeros (B2, 111:116). Se hacen necesarios en el grupo, ya que si falta uno ya no va a ser igual (B2, 639:640), mostrando que las personas evitan la separación del grupo y promueven la lealtad entre sus miembros, el apoyo y la satisfacción de todos los integrantes (Manzo, 2017, p. 9), buscando hacer más cosas buenas, no tanto la escuela, sino en general en el pueblo (B4, 22).

Lo anterior se refleja en la evidencia empírica producto de las aportaciones de los alumnos, integrantes al club de banda de guerra, ninguno de ellos se quedaba en contra de su voluntad en los ensayos o en sus reuniones, por el contrario, no se querían ir (B4, 13:14). Esto indica que al identificarse con un grupo de pertenencia se fortalece la lealtad y el compromiso por el trabajo, fomentando un ambiente motivador e inspirador que genera cambios de valores, creencias y necesidades de la comunidad (Sánchez et al., 2016, p. 126; Chiavenato, 2009, p. 363).

Una de las contribuciones que se observan en la información empírica, es que la psicóloga educativa logró la motivación de los niños por haberse interesado en ellos, les demostró su afecto (B3, 22:23) y los enseñó a convivir (B2, 503:516); situación contraria con una maestra de nuevo ingreso, quien afirma que la escuela está muy mal, está todo muy quieto, hay frustración por no poder decir nada porque, por un lado, te dan bola o te echan indirectas en consejos técnicos, tampoco hay gestión, no hay nada (B2, 2123:2130). Estos dos polos demuestran la implicación emocional tanto de los alumnos que generan unidad y los docentes, quienes se distancian por la falta acciones entre los mismos los sujetos (Solana y Urteaga, 2016, p. 43).

De aquí se desprende uno de los retos a los que se enfrentó la psicóloga: propiciar de un clima seguro y atractivo para impulsar que los profesores trabajen en equipo e implicarlos en el logro de metas comunes (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, pp. 36-38); mientras que la psicóloga apoyó de manera particular a los docentes para hacer adecuaciones curriculares a los alumnos que todavía no leían y diseñar sesiones de trabajo para atender sus necesidades (B2, 1986); no logró contribuir en solucionar un acontecimiento sobre la forma del comportamiento de un alumno, ya que el Director opta por no saber qué sucedía y, lejos de atender a la familia, asume que la familia del niño así es (Barraza, 2015, p. 7; B2, 1845:1850).

Para esta autoridad, las innovaciones que durante el proceso de intervención, implementó la psicóloga educativa, fueron percibidas como pérdida de contenido de clases (B2, 438:440); esta autoridad, no asumió un compromiso institucional y continuó fomentando la actuación individual del personal educativo (Gairín, Rodríguez-Gómez, 2011, p. 34), indicando a los

docentes, el comienzo de las actividades de la estrategia de mejora, pero sin haberles pasado el documento, guía de cada una de las sesiones (B2, 1587:1595).

La función del Director en este centro escolar se percibe como la causa de que la escuela está muerta (B4, 10); mientras que para esta autoridad, son las madres de familia quienes son difíciles de integrar, ya que son ellas quienes no quiere integrarse, dando resultado a la poca participación de la familia y su indiferencia hacia lo que la institución hace por sus hijos (B3, 386:387); evidenciando que esta comunidad no tiene una buena relación con el centro escolar, consecuentemente, tampoco un clima saludable que permita el desarrollo individual y personal de sus miembros (Lamoyi, 2007, p. 90).

De igual manera, los docentes manifiestan, en su discurso empírico, que no hay cooperación entre ellos y el Director en la toma de decisiones pedagógicas. Un ejemplo de esto es que el Director no deja implementar algunas estrategias en clase (B3, 457); mientras que esta autoridad, argumenta que no hay negación, lo que pasa es que los docentes traen paradigmas muy férreos y no comparte con ellos la metodología de enseñanza (B3, 457:459). Aunque también afirma que él no puede tener un ideal de estilo de enseñanza, él tiene que ver variedad de estilos y en cierta medida respetar el estilo de cada profesor y no imponer el suyo (B3, 452:454), evidenciando la falta de una red de comunicación profesional (Lamoyi 2007, p. 72).

Otro de los aspectos que menciona Lamoyi, es el intercambio de experiencias y conocimientos entre profesionistas, para su crecimiento (2007, p. 229), pero la aportación verbal que ofrece el Director sobre el beneficio del proyecto psicoeducativo, fue que el plan que se trazó, logró el objetivo, pero el mejor juez del trabajo sería la propia psicóloga, más que la opinión de él (B3, 368:371). No se percibe que el Director posea la capacidad de dar aliento hacia los docentes, de impulsar lazos de amistad entre ellos y la de favorecer la participación de la comunidad escolar (Lamoyi, 2007, p. 90).

Esta categoría logra evidenciar la función transformacional de un psicólogo educativo en un centro escolar. Resalta que su participación promueve el cambio educativo de los valores y los intereses que los individuos tienen sobre su propia labor dentro del centro; empodera a la comunidad escolar para que ellos también contribuyan en el proceso psicoeducativo. De igual

manera, esta categoría señala que los esfuerzos por parte del Director, para satisfacer las necesidades educativas de la comunidad no han sido suficientes, ni valiosos.

5.2 Categoría II: organización y planificación en equipo

Los profesionistas de la educación que laboran en la escuela primaria en donde se realizó el proyecto de intervención psicoeducativa, configuran un trabajo en colaboración que se percibe como una simulación del trabajo colegiado, ya que en ausencia de la psicóloga educativa, el obstáculo para implementar un proyecto inclusivo es que nadie toma el compromiso de dirigirlo; los docentes no quieren trabajar en conjunto ni que se metan en su trabajo, no hay colaboración, ni convivió entre maestros para apoyarse, hay pocas esperanzas de que un proyecto así continúe (B3, 274:277).

Para explicar la falta de colaboración entre la comunidad escolar, es necesario comenzar por mencionar el primer elemento que la compone, que es la coordinación entre los mismos. Krichesky y Murillo (2018, p. 147) expresan que esta acción, conlleva compartir entre colegas conocimientos para alcanzar objetivos y tomar decisiones, sin embargo, hay una falta de organización entre los propios maestros y de dedicación a su tarea profesional; ellos pueden decir lo que van a hacer, pero no tienen compromiso ante esas decisiones porque, tristemente, anteponen otras cosas, en vez de llegar a hacer algo muy bueno por la escuela, no se mantienen adheridos a los objetivos de la educación, ni manifiestan conciencia de la responsabilidad de su rol docente (B3, 297; B3, 16:17; Fuentealba e Imbarack, 2014, p. 261).

Mientras que demuestran, tanto docentes como el propio Director, su intención de ayudar en algo en el proyecto de intervención psicoeducativo (B2, 152:158), así como de usar algunas de las actividades, como el cuentacuentos, para trabajarlo con los diferentes grados y cumplir con las indicaciones de la SEP (B2, 391:398); dan pie a compartir ideas, prácticas y conocimientos (Chiavenato, 2009, pp. 308-309), para estructurar un plan de trabajo que tome en cuenta la aportación de los demás y asignar los medios y las acciones para que, en su mayoría, todos logren satisfacer sus necesidades (Chiavenato, 2009, pp. 308-309). El resultado fue un programa de intervención de cuatro meses, en los que se trabajaría junto a docentes, padres de familia, alumno y el Director.

Esta estructura del proyecto fue aprobada por el Director, quien permite, desde ese momento, que se adopten objetivos comunes de trabajo para resolver el conflicto de implementar nuevas estrategias educativas dentro del centro (Krichesky y Murillo, 2018, pp. 146-147), este programa presentaba una organización colaborativa entre los miembros de la comunidad escolar, permitiría estimular sus interacciones y generar nuevas experiencias escolares, haciendo lo que se tenga que hacer para intentar ejecutarlo (Krichesky y Murillo, 2018, p. 151; B2, 948:984); esto a pesar de que el Director consideraba que implementar los clubes era pura pérdida de contenido de clases (B2, 438:440) y que este tipo de acciones, son propuestas de otros lugares, no son de México y no funcionarían, además de ser mucho trabajo extra (B2, 459:464).

Ahora bien, los docentes querían saber cómo se iban a organizar las distintas actividades para saber cómo se apoyarían y acomodar sus horarios y recursos (B2, 570), pero a algunos de ellos todavía no les habían mencionado algo sobre los clubes, no sabían nada al respecto (B2, 172:180; B2, 576; B2, 1165:1167); a otros, el Director les dijo que iban a ser de matemáticas, pero realmente no sabían de qué se trataba (B2, 1068:1069); tanto la planeación, como la secuencia de las actividades que llevarían a cabo, todavía no la conocían porque el Director no les había pasado el documento donde estaba todo señalado (B2, 1156:1159; B2, 1609:1615); mientras que otros no habían investigado nada sobre los mismos (B2, 1486:1488).

Esta situación, obstaculizó el primer intento por generar una coordinación entre los docentes y la psicóloga educativa para formar acuerdos y tomar decisiones respecto a la secuencia de actividades a llevar a cabo, ya que esta tarea requiere que los involucrados conozcan, o tengan antecedentes, de los objetivos que busca el propio centro (Krichesky y Murillo, 2018, p. 147) y, en este centro escolar, solo el Director conocía dichos objetivos. Esto evidencia que la autoridad es quien controla aquello que los docentes necesitan, haciéndolos dependientes a sus decisiones y reforzando el sistema monopólico que organiza el trabajo del personal (Chiavenato, 2009, p. 338).

Una de las consecuencias fueron los constantes cambios en los acuerdos que el Director realizaba con la psicóloga, en los que ya no harían las primeras actividades propuestas, sino

que se tendría que seguir trabajando de manera individual, a menos, que la psicóloga fuera quien se adaptara al sistema ya establecido (B2, 715:726); en tanto que esta institución, seguiría inmutable y estática, obstaculizando la libertad de involucramiento de los profesionistas de la educación en las distintas actividades (Chiavenato, 2009, p. 423). Esto trae consigo la generación de un conflicto entre ambas partes, en el cual, el Director interfiere deliberadamente cuando se comienzan a llevar a cabo acciones marcadas por los objetivos, (Chiavenato, 2009, p. 390), cambiando, un día antes, toda la primera sesión de trabajo de los clubes con los profesores sin haber informado a la psicóloga (B2, 1692:1700).

El objetivo que buscaba el Director con este cambio de acciones era que todos los docentes hicieran lo mismo en todos los grupos (B2, 1720), pero todos ellos entendían cosas diferentes, afirmando que si buscaban negociar y enmarcar los objetivos para que el trabajo sea igual, entonces debían buscarlos y explicarles, así como la psicóloga lo había hecho antes (B2, 1867:1879). Era el deseo del docente, que el líder del centro escolar mostrara hacia ellos atención e interés en su desempeño del trabajo particular en el aula; ya que poseen la voluntad de adherirse a un trabajo organizado (B2,1867:1879; Bolívar, 2013, pp. 69-70) que configure también sus ideas y que forme parte de la planeación de sus programas escolares; en el que sí ayuden a los alumnos y donde todos puedan hacerlo (B2, 1778:1788; B2, 1968:1985).

El segundo elemento del trabajo colaborativo es el desarrollo de actividades en conjunto, el cual supone la articulación de los esfuerzos y contribuciones de cada participante, pero al haber apatía para hacer las gestiones, falta de apoyo, de responsabilidad y de comunicación entre algunos de los miembros de la comunidad escolar, hacen común que si tienen que hacer más trabajo, entonces no realizan las actividades (Krichesky y Murillo, 2018, p. 148; B3, 151; B3, 274:277; Chiavenato, 2009, p. 308). O bien, como en el caso del involucramiento de los padres y madres de familia, los canales de comunicación entre el centro escolar y su contexto social se limitan por la falta de interés o de tiempo de las familias para atender las peticiones de la escuela, así como de indiferencia hacia lo que la escuela realiza, considerando normal, la apatía del padre de familia hacia las actividades escolares (Garreta, 2015, p. 83; B3, 387).

En vista de las dificultades, las respuestas de la escuela hacia los padres de familia es no atender a los caprichos de las madres y no hacerles segunda⁹ (B3, 471:475); el Director indica que los problemas deben ser comunicados antes a él, sin que el docente realice acciones, esto para prevenir que el padre de familia tenga elementos que perjudiquen a la escuela y poder protegerse de los chismes¹⁰ sobre la forma de trabajo del centro (B3, 460:463; B3, 165:169); sin oportunidad de que sea a través del diálogo entre los docentes y los padres/madres que se procure un clima seguro e incluyente en donde se toman en cuenta la aportación de cada participante (Chiavenato, 2009, p. 309). Esto traspasa al plano del tercer elemento del trabajo en colaboración, en el que la resolución de problemas, requiere de encontrar soluciones a través de la negociación entre los miembros, pero ningún docente se ha comprometido con la tarea educativa; no quieren trabajar en conjunto, ni en colaboración, tampoco darse apoyo entre ellos (Krichesky y Murillo, 2018, p. 149; B3, 274:277).

Ahora bien, la dinámica del proceso del trabajo colaborativo entre docentes, el Director y los padres de familia cambia, al participar la psicóloga educativa, debido a que el proyecto inclusivo involucra a todos los niños de cada grado escolar en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones durante el proceso, sin distinción de edades, color o situación económica (B3, 256), esta características de la inclusión permite que el trabajo colaborativo, empleado como estrategia de cambio en la escuela primaria, modifique y estimule las interacciones entre la comunidad educativa (Krichesky y Murillo, 2018, p. 151), a través de hacer común un proyecto tanto con las autoridades del centro, como en lo individual con los docentes; compartiendo sentimientos, ideas, prácticas y conocimientos; de escuchar y tomar en cuenta sus aportaciones, para involucrarlos en la administración de los medios y las acciones que guían cada objetivo (Chiavenato, 2009, p. 309; B3, 216).

La coordinación y el desarrollo de las actividades entre los miembros de la comunidad escolar y la psicóloga, especialmente con los alumnos, promovió el entusiasmo, el diálogo y la convivencia entre estos últimos. Tomarlos en consideración para proponer acciones que construyan un trabajo en el que sus intereses se realicen y su bienestar individual y social

⁹ Es una expresión de la jerga de la región, que hace referencia a no tomar en cuenta la petición o solicitud de cierta persona sobre cierto asunto.

¹⁰ Es una noticia o comentario no verificado que circula por la gente, generalmente negativo sobre el individuo de quien se habla.

ocupen un lugar predominante, estimula que el niño elija lo que quiere realizar, marque sus propios objetivos y genere propuestas para efectuar las actividades (Sastre y Moreno, 1996, pp. 100-10; B2, 321:330; B3, 232); ya que el clima escolar es motivador y seguro, en este ambiente, los alumnos saben que serán tomados en cuenta por su aportación y se hará lo que ellos quieren realizar (Chiavenato, 2009, p. 309; B3, 232).

En el caso de los profesores, cuando se limitan a realizar tareas operativas, previamente marcadas, no se aprecia un ambiente estimulador para el aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2018, p. 149). Las actividades docentes estaban más encausadas en aquellas que ya venían planeadas y en el programa, ellos nada más se enfocaban en la planeación, a pesar de que los alumnos pidieran actividades como las que realizaban con la psicóloga, se les negó dicha petición porque hacen tiradero¹¹ (B3, 60; B3, 86:87). Cuando las participaciones como la de los niños, son voluntarias, es porque hay más implicación y compromiso por el trabajo, pero también es porque perciben que el resto del equipo valora su propuesta, esta respuesta docente, cesa la participación del alumnado, por tanto, los niños trabajaban en las actividades con la psicóloga (Krichesky y Murillo, 2018, p. 149; B3, 60:61).

Como consecuencia de la implementación del club de la banda de guerra, los alumnos miembros de este grupo, han adquirido el compromiso que los identifica como la banda de guerra de la escuela primaria, atendiendo con mayor interés su desempeño en el trabajo, ya que entrenan, tocan bien y saben a quién se le dificulta más que a otros el manejo de su instrumento; quieren aprender lo que otros saben y no quieren defraudar a su equipo; desarrollando, a partir de esta identificación, su propio deseo y voluntad para participar en lo colectivo como parte de la institución (Bolívar, 2013, p. 69; B2, 191:194; B2, 444:447; B2, 749:750; B2, 717:720).

Este compromiso se fortalece o reduce, dependiendo de los contextos organizativos del centro escolar, si se busca que se conserve esta cualidad, el sistema educativo debe nutrirlo intelectual y afectivamente, formando un sentido de comunidad y de trabajo en colaboración (Bolívar, 2013, p. 70-72), pero dadas las características que la escuela en relación a este último aspecto, los docentes se preocupan por el mantenimiento de este club educativo, ya

¹¹ Refiere al desorden o a las cosas fuera de su sitio.

que si no se le da prioridad se va a perder el trabajo, los niños pueden olvidarlo, a pesar de que todavía tienen esa cosquillita¹² de seguir, o bien, los alumnos se irán de la escuela; lo ideal sería ayudarlos para que siguieran practicando, porque si no la banda de guerra, se va a quedar en el recuerdo (B3, 197:198; B3, 108:109; B3, 114: 115).

En ausencia de la psicóloga educativa, los profesionistas de la escuela se han planteado diversos objetivos para resolver este problema, estableciendo que los días miércoles harán escoleta una hora, aprovechando las experiencias anteriores del Director, quien ha asumido el compromiso de despertar la motivación de niños para ingresar a este club; (B3, 414:415). A pesar de su meta, la banda de guerra no ha tocado los honores a la bandera (B3, 114: 115) y en voz de una madre de familia, la escuela volvió a estar como estaba al principio, sino es que hasta peor, la escuela definitivamente está muerta (B4, 24).

Las soluciones a una situación problemática, se discuten para compartir ciertos valores que promuevan la solución (Krichesky y Murillo, 2018, p. 149), por lo anterior, se percibe que la escuela no realiza un trabajo colaborativo, a pesar de tener la intención de ayudar a los niños de una manera más asertiva; de que el docente busque nuevas formas o estrategias para la creatividad, al darse cuenta que el niño puede eso y más, reconociendo que en veces los maestros son los que ponen los límites (B3, 28:29).

5.3 Categoría III: participación de la comunidad

La estrategia de participación inclusiva en el proyecto de intervención psicoeducativo, promovió una serie de actividades en las que se involucraron los alumnos, los padres de familia, docentes y el Director, en la toma de decisiones. Estas actividades integradoras ayudaron a que todos ellos convivieran durante los distintos trabajos y actividades, mismos que eran resultado de otras perspectivas, otras formas de ser y de actuar, lo que permitió otorgarle a cada actor, el poder para que emplearan sus competencias personales para manejar sus recursos, tomar decisiones y controlar las actividades en respuesta a su interés (B3, 354:355; Zaitegi de Miguel, 2018, p. 71).

¹² Palabra empleada para señalar el deseo o el gusto por alguna cosa.

En este sentido, la implicación de la comunidad educativa en el proyecto se hace evidente en cada uno de los participantes antes mencionados. En el caso de los alumnos, ellos se interesaron y esperaban con ansias y alegría las actividades novedosas, mismas que hacían con gusto, integrando a aquellos compañeros que antes no podían integrarse; estas acciones no generaban limitantes en el educando, ya que las tareas fueron en medida de sus posibilidades y de sus capacidades, alcanzando con éxito su objetivo (B3, 211:212). Los niños eran capaces de implicarse en el trabajo, de involucra a todos en el proceso de transformación y generar en cada uno de ellos el compromiso y la motivación al cambio de sus acciones (Sarramona y Rodríguez, 2010, p. 3; Begoña, 2018, p. 83).

El objetivo de la participación del alumnado es incrementar en ellos su sentido de pertenencia al centro. Los alumnos trabajaron de forma colaborativa, se ayudaban y se apoyaban cuando se les proporcionó la oportunidad para elegir, tomar decisiones y actuar corresponsablemente, sorprendiendo a los docentes por haber ido más allá de lo que ellos se imaginaron. Los niños investigaron, preguntaron, recolectaron información, hicieron apuntes, se involucraron para alcanzar el éxito del resultado en el proyecto de aula, a consecuencia de su interés por elaborar un trabajo bonito; ellos vieron otra forma de trabajo, una en donde se integraban a las personas (Zaitegi de Miguel, 2018, p. 74; B3, 9; B3, 10:11; Napal, 2018, p. 162; B3, 360:363).

También fue el caso de los alumnos que conformaban el club de banda de guerra; ellos se motivaron para pertenecer a este grupo porque querían aprender a tocar un instrumento; esto es algo que en su escuela no había y, si se formaba una banda, ellos querían estar en ella (B2, 453), por esta razón, ansiaban empezar de nuevo con sus ensayos, ellos practicaron durante las vacaciones, porque no querían olvidar nada (B2, 769); una vez retomada la actividad en el club, los niños reciben a cinco nuevas integrantes. La participación de los once niños en sus ensayos comienza a incrementar en ellos su sentido de pertenencia hacia el club; mejoran su habilidad en el uso de la corneta y el tambor; después de cada ensayo salen sonriendo y, en ocasiones, no querían irse a sus casas (B2, 912; B2, 1129).

Un niño que había salido del club por no cumplir con su diario y por perder su boquilla, ya no quería dejar banda y sus esfuerzos lograron que consiguiera su propia corneta (B2, 1566;

B2, 1886). Los niños comenzaron a implicarse en el equipo, trabajaron en colaboración con sus compañeros, con la psicóloga y su instructor para elegir y toman la decisión de participar en el desfile del 20 de noviembre, así como de asumir diversas responsabilidades en las que se supervisaban los unos a los otros para ayudarse en la práctica de los toques que estaban aprendiendo (Begoña, 2018, p. 82; B2, 2173). Sus acciones fueron desde redactar y enviar citatorios para sus familias, hasta promocionar una tómbola de juguetes para recolectar dinero y comprar sus instrumentos (Zaitegi de Miguel, 2018, p. 74; Mayorga y Molina, 2018, pp. 149-150; B2, 1869).

En estas actividades los alumnos experimentaron nervios y resistencia, pero se apoyaron porque, cumplir con el objetivo de promocionar la tómbola era para conseguir sus instrumentos (B2, 2140:2146; Sarramona y Rodríguez, 2010, p. 8); los alumnos se conciben como la banda de guerra de la primaria y perciben que es su deber pulir sus propias cornetas y ayudar en actividades como la venta de boletos, manejar dinero y entregar los juguetes en el evento de la tómbola (Begoña, 2018, p. 82; B2, 2143:2154; B2, 2206; B2, 2296:2306). Estas acciones generan en ellos un empuje colectivo por lograr el objetivo de obtener los bienes materiales faltantes y, posteriormente, llevar a cabo su demostración en el desfile (Iglesias, et al, 2018, p. 16; B2, 2499).

Este club comenzó como una iniciativa innovadora para resolver las necesidades del centro, pero al ser espectadores de los encuentros entre los primeros integrantes de este equipo con el instructor, los docentes pensaron que no tendría éxito implementar una estrategia como esta debido a la falta de compromiso de los alumnos que ingresaron, pero poco a poco, el número de alumnos aumentó, lo que produjo asombro y emoción en algunos profesores, padres de familia y en la misma comunidad, terminando por modificar la realidad del centro al realizar acciones diferentes a las tradicionales (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018, p. 16), (B3, 240).

Esta innovación, fue la oportunidad para que los alumnos se desarrollaran de manera personal y los docentes mejoraran su labor profesional. En el caso particular de los niños, los ensayos representaron cierta complejidad para ellos, llegando a pensar que no podían realizarlos, pero sintiéndose feliz de intentarlo; esto les permitió mejorar su habilidad para tocar y su disciplina

en la formación; ellos no querían perder la oportunidad de aprender nuevas cosas, querían permanecer más tiempo en la escuela y conocer más toques (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018, p. 16; B2, 100; B2, 153:156; B2, 713:714; B2, 555:558; B2, 750). Eran conscientes de las consecuencias de sus decisiones y de lo que implicaba querer participar en un desfile, pero marcar ese objetivo les produjo felicidad; nervios, porque era la primera banda de guerra de la escuela y del poblado, por consiguiente, también su primer desfile; les dio miedo porque podían caerse o equivocarse, incluso llegaron a sentir vergüenza (B2, 396:405; B2, 593:602; B2, 725:734).

Pero al término del evento del 20 de noviembre, fueron vistos por toda la comunidad, su demostración tuvo, en una primera impresión, poca fe del resultado, porque podían ponerse nerviosos y no lo lograrían, pero cuando comenzaron a tocar reflejaban su orgullo, se veían contentos, se veían felices y en las mamás, había satisfacción, lágrimas y emoción (B3, 243:246). La comunidad no podía creer lo que estaba viendo; era algo diferente que a toda la gente le gustó, porque en un rancho, no se ven esas cosas; se emocionaron y pensaron: de aquí para adelante ¹³(B4, 28:29). La actividad innovadora de una banda de guerra, comienza a resignificar y reconstruir la realidad de la comunidad (Iglesias, Lozano y Roldán, 2018, p. 16; Roa, 2017, p. 113), comprometiendo a los alumnos, miembros del club, a poner mucha atención y seguir entrenando, así como respetar a todas las banderas, porque son escudo de la nación (B2, 249:254; B3, 119:120).

En otro de los asuntos, la escuela había intentado promover la participación de padres de familia en diversas actividades, pero las familias siempre mostraban resistencia, ya sea por una incompreensión mutua durante el diálogo o por problemas de comunicación y desánimo por las oportunidades limitadas de participación (Begoña, 2018, pp. 89-90), lo que fue notorio es que en el proyecto inclusivo, los padres participaron y no se les obligó; participaron porque quisieron participar, aunque en algunos eventos fueron pocos, lo hicieron con gusto y entusiasmo; las ventajas que dejó haber incluido al plan de trabajo un taller para padres fue que las madres aprendieron estrategias para convivir con sus hijos, que incluso, comparten con su familia (B3, 207:210; Begoña, 2018, pp. 89-90; B2, 2561).

¹³ Expresión de la jerga del poblado que hace referencia a continuar con cierta actitud, actividad, trabajo, etc.

A estas familias les gustaba que los niños estuvieran en actividades como el fútbol o la banda de guerra, ya que era algo que necesitaba la escuela (B2, 886:898; B2, 903:904) y que, al mismo tiempo, los involucraba también a ellos y los motivaba a participar en diversas acciones como en la formación de acuerdos y en la toma de decisiones (Begoña, 2018, p. 83). En el caso particular de las madres de familia de los alumnos de la banda de guerra, la intención que ellas buscaban fue que la escuela siguiera con este club cuando la psicóloga no estuviera con ellos, optando por aceptar un acuerdo para ceder los instrumentos a la misma escuela, en lugar de entregárselos a los alumnos (B2, 1910).

Cuando se involucra a estas madres en la toma de decisiones para establecer los objetivos que alcanzaría este club, se animan a sugerir actividades en las que se organizaron todas ellas para vender tamales en los poblados aledaños y, así, obtener dinero para la compra de los uniformes de los niños, o bien, pedir cooperación de la misma comunidad del pueblo (Begoña, 2018, pp. 89-90; B2, 1905:1948; B2, 1992). Las diez mamás estaban entusiasmadas por que veían a los niños felices y porque nunca iban a tener algo así en esta escuela, compartiendo el mismo interés de querer que los niños participaran en el desfile; se imaginaron el evento porque serían la novedad que sorprendería a todos (Begoña, 2018, p. 89; B2, 1912-1914).

La participación de la familia se relaciona con el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia de ellas hacia la escuela, esto como resultado de que los hijos alientan a los padres y platican con ellos sobre la novedad en la primaria, misma que perciben como una sorpresa que deja un aprendizaje; es la suma de muchas ideas para que los niños se sientan bien y se motiven; por no haber sucedido un proyecto inclusivo antes, a las familias les parece interesante y llama su atención (B3, 189:190; B3, 37; Begoña, 2018, pp. 89-90; B4, 4). Pero sobretodo, al ver que sus hijos estaban bien, ellos también están bien por ver los frutos que siembran en la primaria, ellos lo reconocen y lo agradecen (B4, 19:20).

Asimismo, los cambios de las prácticas educativas empiezan a mostrarse con la participación y el empuje colectivo. Los profesionistas que laboran en el centro educativo mejoran las expectativas de los alumnos y sus familias cuando también se genera en ellos, ese empuje por observar, que a partir de su empeño, pueden lograr avances en toda la comunidad. Los

profesores pueden mejorar su enseñanza y tomar la iniciativa para concretar acciones cuando renuevan sus prácticas educativas, aportando sugerencias, materiales, capacidades y conocimientos para adaptarse a los cambios de la sociedad y desarrollar su trabajo en la colaboración con los compañeros y entre la misma comunidad educativa, promoviendo en ellos el gusto por la enseñanza (B2, 2534:2540; B3, 191:192; Iglesias et al., 2018, p. 30).

Los profesores sí querían que la psicóloga los ayudara porque se sentían perdidos con la aplicación de los clubs; tenían la disposición de apoyar y opinar para organizar juntos las actividades del proyecto porque les gustaba, les daba experiencias nuevas a los niños y los motivaba. Estaban de acuerdo en llevar a cabo el plan de trabajo porque habían visto muchos cambios en los alumnos y, más aun, era una oportunidad para que los docentes pudieran hacer aquello que habían querido con sus grupos y ahora se acomodaban las condiciones para ello (B2, 1833; B2, 1322; B2, 1377:1387; B2, 1044:1057), se implicaron en el proceso de planificación con la confianza de que los objetivos eran claros y con la certeza, a partir de observar a los alumnos, de que ocurrirían cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez, 2017, p. 64).

Sin embargo, en el proceso de participación docente se hace evidente el surgimiento del conflicto entre el Director y la psicóloga educativa. Como se mencionó en la categoría de *organización y planificación en equipo*, el conflicto comienza cuando el Director interfiere en la realización de la primera sesión del club, afirmando que no se harían las actividades que se planearon entre el docente y la psicóloga, porque esas actividades no se había hecho para el nivel de la escuela, las que sí se llevarían a cabo serían las que él les mando a sus profesores (B2, 1691; Villalobos, et al, 2017, pp. 84-95). Situaciones como esta, provoca enojo en los docentes por no poder decir nada para no provocar malentendidos; frustración porque el Director siempre hace algo que impide concluir los planes; e incredulidad al sentir que puede cambiar todo al final (Chiavenato, 2009, p. 390; B2, 1701:1712).

A lo largo de la intervención psicoeducativa, el Director permaneció distante durante la realización de las actividades y al involucrarse en las sesiones de trabajo entre docentes y la psicóloga, insistía en quedarse observando la dinámica del aula frente a la puerta del salón sin hacer algún comentario (B2, 1952), este tipo de conductas configura una participación

improductiva y negativa porque hacer más difícil involucrarse en el diálogo con los demás (Rodríguez, 2017, p. 8; Villalobos, et al, 2017, p. 97-99). A pesar de esto, el trabajo del docente junto a la psicóloga permite que los niños trabajen muy bonito y lo hagan bien (Zaitegi de Miguel, 2018, p. 71; B2, 1751:1757).

De esta manera, se evidencia el proceso de participación en el que, tanto alumnos, docentes y madres de familia, han manifestado durante el proceso de intervención psicoeducativa, resaltando su entusiasmo por planear y organizar nuevas actividades que beneficien su experiencia en la primaria, su compromiso por desarrollarlas y concretar, de manera positiva y satisfactoria, los objetivos que se habían propuesto. Pese a esta suma de esfuerzos, las prácticas educativas inmutables y estáticas, que han sido eje en el sistema organizacional escolar de esta primaria, resisten el cambio provocado por la innovación, obstaculizando la libertad de las personas para elegir y actuar dentro del centro escolar. Así concluye el apartado de discusión de la tercera categoría: *participación de la comunidad*, continuando con abordar las conclusiones del presente estudio.

Conclusión

De acuerdo con los resultados obtenidos y apoyados en el marco teórico, se vislumbra que el primero de los objetivos referente a la mejora de la coordinación del grupo docente implementando un proyecto curricular transversal para la innovación de las prácticas educativas consiguió medianamente el logro. A pesar de que no todos los profesores que laboran en esta primaria, contribuyeron en la estructuración y ejecución del proyecto escolar, cinco de ellos se involucraron, mostraron entusiasmo y gusto por las ideas de la psicóloga.

Ellos representaban a la mitad de la planta docente que, durante el año de intervención psicoeducativa, se interesó por mejorar su labor y fortalecer su compromiso con la educación; si el proyecto hubiera continuado por más tiempo, también hubieran aumentado el número de profesores involucrados en este proceso y, con ellos, las múltiples propuestas para formar y alcanza una meta escolar común, por lo tanto, no bastó el periodo anual para concretar la transformación de todo un centro escolar, pero sí para innovar las prácticas docentes de la mitad del grupo académico.

Las razones que los llevaron a decidir ser parte de este proyecto fueron diversas, pero en su mayoría, fue porque trabajar junto a la psicóloga educativa provocó en ellos confianza para proponer actividades en el aula, incluidos los materiales requeridos para ellas, los tiempos de trabajo y los actores que se involucrarían en dichas acciones. Se sintieron atendidos y tomados en consideración para formular cada aspecto de sus clases. La libertad de elección y planeación fueron otros elementos que los docentes encontraron valiosos en sus encuentros con esta profesional.

Estos profesores se implicaron en la toma de decisiones porque observaron que los alumnos participaban en las actividades propuestas por la psicóloga, de manera que eran ellos, quienes voluntariamente buscaban involucrarse a estas acciones; sus objetivos se tornaron claros y contaban con la seguridad de que, aquello que han formulado, provocaría cambios en los alumnos. Esto a su vez, promovió que ellos manifiesten un sentido de pertenencia hacia su labor como profesionista de la educación, motivándolos a ser ellos los líderes en sus aulas y sintiéndose capaces de promover actividades diversas.

Comenzaron a expresar su preocupación por la educación de sus alumnos, incluso compartían sus temores y sus debilidades, las inseguridades que han experimentado ante la dificultad con algunos de sus educandos y los esfuerzos insuficientes que ellos han realizado para ayudarlos, confiando en que las aportaciones de la psicóloga serían las guían en cuestión de sugerir y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas; en este punto, estos profesores lograron evidenciar su compromiso educativo, volvieron a creer en su propia función.

Pero la situación cambia cuando el trabajo que deben realizar requiere de la coordinación de docentes, pero sin la intervención de la psicóloga educativa. Bajo este escenario, los profesores no quieren hacer actividades que impliquen más trabajo para ellos y anteponen sus propios intereses frente a las necesidades educativas de la comunidad estudiantil. No configuran un equipo de trabajo coordinado, ni orientado a cumplir los objetivos de la educación; falta organización entre ellos y no se mantienen adheridos a los propósitos que, como académicos, quieren conseguir en sus alumnos; no hay trabajo colaborativo y tampoco compromiso profesional.

En este equipo de trabajo, los esfuerzos por parte del Director para satisfacer las necesidades educativas de la comunidad no han sido suficientes ni valiosos, por el contrario, este líder formal provoca en su planta docente sentimientos como el miedo para actuar y tomar decisiones, frustración por no llegar a concluir sus objetivos, e inseguridad y desconfianza por el cumplimiento de los supuestos planes que marcan al inicio del ciclo escolar. El problema radica en que el clima escolar no genera cambios ni mejoras en el desempeño de los alumnos; la hostilidad en la que está inmerso este centro interfiere en la formación de vínculos y alianzas entre los profesionales y entre la escuela y la familia.

Es por esto, que el trabajo coordinado entre docentes se lleva a cabo satisfactoriamente cuando son orientados, en este caso, por un líder transformacional, quien permite obtener la participación voluntaria y comprometida de los docentes, al igual que establecer vínculos de confianza y seguridad; situación contraria cuando el Director reclama el mandato de la actividad educativa del centro escolar. Bajo este clima de trabajo, los docentes son improductivos y cuentan con poca motivación para innovar sus prácticas educativas.

El segundo de los objetivos marcado por esta investigación, centra los esfuerzos de la psicóloga educativa para fomentar la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones y formación de acuerdos a través de proyectos escolares. En este aspecto, la investigación consiguió resultados significativos; insertar prácticas educativas novedosas en la dinámica interna de la escuela, promovió la participación de la comunidad escolar, aumentó el compromiso que ellos tienen con la educación de los alumnos y mejoró la eficacia de sus acciones.

La psicóloga educacional pudo armonizar el clima escolar y la pieza clave para hacerlo, fue que las actividades estaban centradas en construir, junto a la comunidad, una escuela que respondiera a las necesidades reales que vivían, abarcando el aspecto intelectual, emocional, social, afectivo, conductual, profesional e incluso familiar tanto de los alumnos, como del Director, docentes, padres y madres de familia, es decir, de atender a la diversidad. Al confiar en el otro se produjo entusiasmo para ensamblar las aportaciones que todos ellos ofrecían para la concreción de actividades, rompiendo con el esquema tradicional arraigado en este centro.

Al fundarse en una filosofía inclusiva, este proyecto consiguió coordinar los esfuerzos de una comunidad para alcanzar una meta propuesta por los mismos; ellos eligieron y controlaron los medios y las acciones requeridas para conseguir sus objetivos. Todos se involucraron con la certeza de que serían tomados en cuenta; compartían sus habilidades y conocimientos para resolver las situaciones problemáticas para, finalmente, apreciar que de no ser por el trabajo del otro, no habrían alcanzado sus propósitos, otorgando valor a las ideas y a los sentimientos de los compañeros.

Esta comunidad de padres se entusiasmó al ver una escuela preocupada por sus hijos y comprometida para que la educación mejorara, por eso mostraron entusiasmo y apoyo a los alumnos del club de banda de guerra. El éxito de esta actividad fue producto del trabajo de los niños, la motivación a sus padres, de las enseñanzas de su instructor y de las gestiones de la psicóloga educativa. Al mejorar el desempeño y habilidad de los banderos, también se nutría el sentido de pertenencia que ellos establecieron con el club y entre los miembros.

Las madres y los niños eran felices y estaban orgullosos de poder ver que los esfuerzos de los miembros de la banda para asistir a sus ensayos, cumplir con sus obligaciones, practicar y dominar los toques, los llevó a participar en el desfile del 20 de noviembre, evento de gran importancia en el poblado. La comunidad tuvo poca fe en ellos, y al final, terminaron siendo el mayor orgullo de todos. Su compromiso sorprendió a docentes y padres de familia, impulsado el deseo de que este equipo representativo continuara, aun sin la presencia de la psicóloga educativa, pero existe incertidumbre de que realmente, la escuela continúe con el club.

La participación que las madres de familia otorgaron fue porque ellas querían ser parte de este proyecto, nadie los obligó a asistir a las reuniones, ni a asumir responsabilidades para conseguir ciertos bienes materiales; ellas quisieron involucrarse porque les gustaba ver a sus hijos felices en el trabajo que la escuela estaba realizando y compartían con sus hijos el objetivo de mejorar las condiciones en las que se impartía la educación en este poblado.

Al observar tanto a los alumnos como a sus madres participando y entusiasmados por tomar parte en acciones, la sinergia empieza a mover a los docentes, quienes se dan cuenta que pueden mejorar la experiencia educativa de los niños si aprenden a observar lo que el educando necesita y, es así, como se percatan que a partir de su desempeño pueden hacerlo; algunos de ellos toman esta iniciativa y se hacen responsables del proyecto en el aula, de actividades escolares o de un club deportivo.

Este cambio despierta la toma de conciencia de la función y el potencial de docentes y, del mismo modo, procura el acercamiento de los padres de familia a las actividades escolares. La psicóloga educativa orientó un proceso de transformación escolar impulsando una sinergia al formar alianzas positivas con los individuos. El logro de este objetivo se interrelaciona con el cumplimiento del tercero de los propósitos que fue: promover la sana convivencia a través de encuentros escolares que fortalecieran las relaciones sociales y el diálogo.

Los resultados indican que al participar en las actividades novedosas las personas tuvieron más razones por las cuales compartir experiencias, involucrarse en las tareas según sus preferencias y a brindar ayuda y apoyo a quien lo necesitara. Permitiendo que aprendieran a

tomar en cuenta la contribución del otro y a integrar en el diálogo la opinión de cada compañero, fortaleciendo y, en algunos casos, formando vínculos de confianza y afecto entre la comunidad escolar. Tanto los alumnos, como docentes y padres de familia desarrollaron un sentido de pertenencia a grupos escolares, a su función en el centro y a la propia escuela.

El entusiasmo transmitido entre padres de familia, alumnos, docentes y la psicóloga educativa permitía que las personas dialogaran y, al compartir los mismos intereses y las mismas aspiraciones, formaron un clima escolar motivador y seguro; todos contaban con la certeza de ser escuchados y fueron testigos de que puede incluirse toda la comunidad en la transformación de las prácticas educativas de una escuela, en medida del compromiso que ellos posean en la mejora de la calidad educativa.

Movilizar el centro escolar a través de fortalecer el compromiso educativo de toda la comunidad, rompe con los esquemas de trabajo tradicional, pero en este centro, las madres de familia se muestran incrédulas sobre la continuidad de las actividades como el club de banda de guerra; siguen considerando que sus hijos están en una escuela muerta porque el líder formal de este centro obstruye e interfiere con los planes de mejora, no cumple los acuerdos y los cambia instantes previos a su ejecución; el Director no favorece el desarrollo de ambientes participativos y colaboradores.

Ante estas conclusiones, la presente investigación es un acercamiento que contempla que la función del psicólogo educacional armoniza la vida cotidiana escolar; la importancia de su labor radica en procurar que exista un contacto cotidiano entre las personas que trabajan en el centro, manteniendo un estado de bienestar social, emocional, educativo y cultural entre los miembros; también, es un profesional capaz de orquestar las contribuciones de todos ellos para transformar las prácticas educativas, así como contribuir en la formación de un clima motivador y seguro en el que las personas quieran formar parte.

Su labor en el proceso de inclusión educativa es primordial, ya que cuenta con las herramientas para poder establecer vínculos con los diversos actores y acercarlos a los objetivos de la institución sin perder de vista a cada una de las personas, sus intereses y necesidades, puede enseñar a contemplar la educación como la oportunidad de mejorar a la sociedad a través de la apertura para conocer al otro, considerarlo y tomar en cuenta aquello

que él es capaz de hacer y quiere compartir. La psicología en la escuela permite un estado permanente de compañía y acercamiento entre las personas, donde todos se construyen y se enriquecen para lograr ser parte de una verdadera comunidad social.

Referencias

- Aguilar, E. y González, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. 2 (1). pp. 38 – 43. Disponible en <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinovacioneducativa/2017/vol2/no1/5.pdf>
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educacional: propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. 15 (3). pp. 1-21. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347029>
- Begoña, P. (2018). La participación de las familias en la educación. *Participación Educativa*. 5 (8). pp. 79-92. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785343>
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Revista Encuentros*. 13 (2). pp. 57 – 72. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/re.v13i2.498>
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2). pp. 60-68. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024003>
- Booth, T. y Ainscow M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. (Trad. G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval). 3º ed. Madrid, España: Fuhem
- Bunch, G. (2015). Un análisis del movimiento de la educación inclusiva en Canadá: cómo trabajar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 18 (1). pp. 1 – 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214311>
- Cárdenas, T. (2014). La decisión en la implementación de la integración educativa en Durango: un estudio de caso. En Cárdenas, T. y Barraza, A. (2014). *Los sujetos de la educación especial: alumnos, maestros y autoridades: investigación en México*. (pp. 222-252). México: Educación Especial

- Carrasco, Ma., Carro, A., y Hernández, F. (2017). La función directiva y el fortalecimiento de la autonomía de gestión: un estudio en escuelas primarias de Tlaxcala, México. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*. (17). pp. 69-92. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77149969003>
- Castillo-Briceño, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Educación*. 39 (2). pp. 123-152. DOI:<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: la dinámica del éxito en las organizaciones* (2° Ed). México, D.F: Mc Graw Hill Educación
- Duran, D., Echeita, G., Giné, C., Miquel, E., Ruíz, C., y Sandoval, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: Index for inclusión en el Estado Español. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 3 (1). pp. 464 – 467. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130145>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: voz y quebranto. *Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 11 (2), pp. 9–18. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024005>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencias y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*. (12). pp. 26–46. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Echeita, G. y Verdugo, A. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Salamanca, España: Editor INICO
- Fernández, J. (2013). Psicólogo/a educativo: formación y funciones. *Papeles del Psicólogo*. 34 (2), pp. 116 – 122. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827025003>
- Fernández, J. y Hernández, A. (2013). El liderazgo como criterio de calidad en la educación inclusiva. *Estudios sobre Educación*. 24. pp. 83-102. Disponible en <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2025>

- Fuentealba, R., e Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*. XL (1). pp. 257-273. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art15.pdf>
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de educación*. Núm. 304. pp. 147 – 161. Disponible en <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre304/re3040600492.pdf?documentId=0901e72b81271021>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2 ° ed. Madrid, España: Morata
- Gairín, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *EDUCAR*. 47 (1). pp. 31-50. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>
- García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 11 (2). pp. 49-62. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6729100.pdf>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. 8 (1). pp. 71-85. Disponible en <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8762>
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. 51 (2). pp. 21 – 45. Disponible en Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328168003>
- González, R. (2006). ¿Pueden nuestras escuelas promover la inclusión? *Sinéctica*. (29). pp. 28 – 35. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739004>
- Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*. (25). pp. 51 – 59. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Iglesias, M., Lozano, I., y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*. 77 (1). pp. 13-34. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/3090>
- Ito, M., y Vargas, B. (2005). *Investigación cualitativa para psicólogos: de la idea al reporte*. México, D.F: Porrúa

- Krichesky, G. y Murillo, J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora: un estudio de casos. *Educación XXI*. 21 (1). pp. 135-155. Doi: 10.5944/educXX1.12080
- Lamoyi, C. (2007). *La organización social de la escuela: clima organizacional en escuelas secundarias técnicas y generales del Estado de Tabasco*. Disertación doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Querétaro, México.
- Lata, S., y Castro, M. (2016). El aprendizaje cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Complutense de Educación*, 27 (3), 1085 – 1101. doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación educativa*. Núm. 21. pp. 37-54. Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/download/23/140>
- Manzo, Ma. (2017). *El vínculo afectivo del estudiante universitario con sus compañeros como factor de permanencia*. Documento presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 25 (1). pp. 165 – 183. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147010>
- Martínez, I. y Briones, A. (2004). La cooperación como una herramienta de aprendizaje. Una aproximación empírica. En: Congreso Nacional de la Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa (14º: Murcia: 2004). XIV Congreso ACEDE (Murcia): Conocimiento y Competitividad. Murcia: Asociación Científica de Economía y Dirección de la Empresa. 2004
- Mayorga, I., y Molina, A. (2018). Participar para construir una educación transformadora. *Participación Educativa*. 5 (8). pp. 145-157. Disponible en <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/participar-para-construir-una-educacion-transformadora/politica-educativa/22637>
- Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Publicacions Universitat Jaume I. Valencia, España: DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>

- Morga, L. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*. 2 (1). pp. 17-24. Disponible en <http://132.248.9.34/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, G. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*. 34 (1). pp. 31 – 50. Doi.org/10.6018/j/252521
- Napal, Ma. (2018). Evaluación, innovación, participación y convivencia. *Participación Educativa*. 5 (8). pp. 159-180. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785348>
- Navarro, Y., Pereira, M., Pereira, L. y Fonseca, N. (2010). Una mirada a la planificación estratégica curricular. *Telos*. 12 (2). pp. 202-216. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99315569006>
- Norman, D. y Yvonna, L. (2013). *Manual de investigación cualitativa: estrategias de investigación cualitativa*. Vol. III. Barcelona, España: Gedisa
- Ocampo, A. (2014). Consideraciones epistemológicas para una educación inclusiva. *Investigación y Posgrado*. 29 (2). pp. 83-11. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65848281005>
- Quintana, A., Montgomery, J., Malaver, C. y Ruíz, G. (2012). Percepción del bullying, gestión de conflictos y clima escolar en directivos y docentes de centros educativos. *Revista de Investigación en Psicología*. 15 (2). pp. 35-47. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v15i2.3203>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. (30). pp. 211 – 230. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322252660011>
- Roa, J. (2017). La Innovación Social Educativa (ISE) como herramienta metodológica para la búsqueda de una educación con sentido. *Rev. Guillermo de Ockham*. 15 (1). pp. 109-117. Doi: <http://dx.doi.org/10.21500/22563202.3108>
- Rodríguez, E. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*. 41 (1). pp. 1-14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i1.21407>
- Pérez, A. (2017). El sentido de la participación docente en escuelas de tiempo completo: un estudio de caso. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación de Profesorado*.

- 21 (2). pp. 49-66. Disponible en:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038004>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos*. XLIII (3). pp. 239 – 257. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n3/art14.pdf>
- Sánchez, P., González, M., y Zumba, I. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Universidad y sociedad*. 8 (4). pp. 123-129. Disponible en <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Sandoval, M., Rueda, S y Echeita, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*. N° extraordinario. pp. 117 – 137. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209
- Sarramona, J., y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula abierta*. 38 (1). pp. 3-14. Disponible en <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/issue/viewIssue/1037/139>
- Sastre, G. y Moreno, M. (1996). *Descubrimiento y construcción de conocimientos (2° Ed.)*. Barcelona, España: Gedisa
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*. (25). pp. 83-113. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283152311005>
- Solana, A., y Urteaga, F. (2016). Liderazgo, confianza y flexibilidad laboral como predictores de identificación organizacional: un estudio con trabajadores argentinos. *Pensamiento Psicológico*. 14 (2). pp. 33-47. Doi: 10.11144/Javerianacali.PPSI14-2.lcfl
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F., París, G. y Cela, J. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*. 15 (3). pp. 329-344. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230020>
- Torres, J. (1998). *El curriculum oculto (6° Ed.)*. Madrid, España: Morata

- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*. (21). pp. 119 -131. Disponible en <http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/viewFile/28/145>
- Vázquez, M. (2012). *La filosofía de la educación: estado de la cuestión y líneas esenciales* (2ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: CIAFIC Ediciones
- Villalobos, C., Peña, J., Aguirre, E. y Guerrero, M. (2017). Liderazgo escolar y conflictos socioeducativos: un estudio exploratorio en liceos públicos chilenos. *Calidad en la Educación*. (47). pp. 81-111. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00081.pdf>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción: sobre necesidades educativas especiales*. Paris, Francia: UNESCO
- Zaitegi de Miguel, N. (2018). Proyectos compartidos por la comunidad educativa. *Participación Educativa*. 5 (8). pp. 71-77. Disponible en <http://ntic.educacion.es/cee/revista/n8/>

ANEXOS

Bitácoras 1
Diario de campo

Diario de campo	
Tipo de actividad realizada: Observación participante	
Objetivo: Restablecer canales de comunicación con la planta docente y los directivos	
Descripción	Comentarios del observador
<p>Fecha: 20/Ago/2018</p> <p>Se ingresó a las 11:00 a.m. a la escuela primaria. No había niños en ninguno de los salones. Al entrar se lograba ver al Profesor Manuel sentado frente a su salón junto a una mujer, quien también estaba sentada. La maestra Rosalba me saludó desde la biblioteca cuando atravesaba la cancha de domo.</p> <p>Llegué con el profesor y me estrechó de la mano mientras decía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buenas días oiga, hace mucho que no la veíamos por aquí. - Buenos días profe – después de saludarlo a él, me dirigí con la maestra sentada a su lado y también la saludé - Lo 	<p>Son pocos los comentarios realizados a la maestra Dulce para que ella forme una percepción del grupo que le fue asignado. El profesor Manuel ya puso un límite sobre el futuro trabajo que se va a realizar con él.</p> <p>Desde el ciclo pasado, el salón del profesor Jaime era un salón con pocos recursos visuales en las paredes, el periódico mural del salón se limitaba a mostrar las mismas imágenes de la independencia durante el ciclo escolar, ahora dejo ver que buscó nueva información para su grupo.</p>

<p>sé profe, pero ya se nos acabaron las vacaciones, ya regresamos – dije</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pues muy bien, mire ya tenemos equipo nuevo de paquete – dijo el profesor sonriendo y volteando a ver a la maestra - Mucho gusto maestra, soy Fernanda - Yo soy Dulce – dijo ella - Ella nos ha acompañado de un tiempo para acá trabajando para su escuela – dijo el profesor mientras veía a la maestra y me señalaba con las manos - Ah muy bien, mucho gusto – dijo la maestra - Disculpe profe ¿ha visto al Director? – pregunté - Sí oiga, debe de andar ahí en dirección o si no está ahí entonces por su carro - Muy bien, deje voy a reportarme con él - Ándele, vaya – dijo el profesor - Compermiso profe, compermiso maestra <p>Caminé hacia dirección y al asomarme el Director estaba de pie frente a la puerta con el celular en la mano.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Buenos días Director – dije - ¡Fernandita! Válgame, yo tan agusto que estaba ¿cómo está Fernandita? – dijo el Director mientras sonreía 	<p>El profesor Jaime y la maestra Marisela comparten material para sus respectivos grados.</p>
--	--

- Muy bien Dire ¿y usted?
- Pues aquí andamos oiga ¿ya va a venir?
- Sí Dire, vine a reportarme con usted para comenzar de nuevo el trabajo
- Ahorita vamos a comenzar con dos semanas de cursos de nivelación en todos los grupos y su examen diagnóstico de los niños ¿qué le parece si viene hasta septiembre?
- ¡Ah sí! Claro que sí ¿cree que pueda venir en estos días para hablar sobre el proyecto de los próximos meses? Tendrá algunos cambios y quisiera que usted los aprobara
- Sí, usted puede venir - mientras hablábamos salíamos de la dirección caminando - ¿ya vio a nuestra nueva maestra?
– preguntó mientras volteaba a ver a la maestra Dulce
- Sí, el profe Manuel me la presentó hace un momento
- Ella es la señora Fernanda, ella está aquí con nosotros haciendo su trabajo de maestría – dijo el Director acercándose con los profesores
- Sí, el profe ya nos presentó – dijo la maestra
- Ella es terapeuta de la comunicación humana, no crea que es cualquier cosa ¿he? Porque también es medalla Juárez

así que no piense que es cualquier cosa – dijo el Director.

La maestra se rio.

- Yo no pensé eso ¿cómo dice eso Dire? – dijo la maestra
- Y ella es la maestra Dulce, ella está en lugar de la innombrable – dijo el Director mientras me volteaba a ver
- ¿Por qué innombrable? ¿Qué hizo? – preguntó la maestra
- ¿Quién es la innombrable? – pregunté. El profesor Manuel se rio
- ¿Cómo qué quién es? Pues nomás piense quién se nos fue – dijo el profesor Manuel
- ¡Ah ya!, ¿cómo que innombrable Dire? La maestra Silvia – dije
- ¿Pero qué hizo? – preguntó la maestra Dulce
- No, no hizo nada – dije
- ¿Y por qué la innombrable?
- Pues no lo sé – ambas nos reímos – oiga Dire ¿cualquier día de la semana puedo venir?
- Sí Fernanda ¿qué tanto quiere que revisemos? – preguntó el Director
- Pues no mucho, pero algunas cosas como venir los sabados se van a cambiar

- ¿Ya no va a venir?
- No Dire, ya no
- Lo ve, es que en este pueblo la gente de allá – señaló hacía la cima del cerro en dirección al Durazno y al Tunal – no viene. Ni vienen cuando tienen clases o puentes, menos el sábado
- Este periodo del ciclo escolar no tiene puente ¿o sí?
- Pos nomas el dos de noviembre
- Ah es cierto ¿también harán la quermes?
- No, ahora le toca a la secundaria
- ¡Hay que emoción! Yo ya quiero que sea
- Usted se emociona mucho – dijo el Director mientras el profesor Manuel se reía
- Es que estuvo muy padre la vez pasada, esta vez pienso comerme unos tamales, pero los caballos fue mi parte favorita
- Ándele, para que se hagan amiguis – dijo el profesor Manuel – a ella también le gustan los caballos – señalando a la maestra Dulce
- ¿Si le gustan maestra? – pregunté
- Sí

- Hasta los monta – dijo el profesor Manuel
- ¿En serio?
- Sí, dígame que se los traiga – dijo el profesor Manuel
- ¡Ande sí! A mí me encantan, pero son carísimos y pues no tengo
- Sí, son muy caros, pero me gustan mucho

La conversación continuó a hablar sobre los caballos y los requisitos para tener uno, su cuidado, etc. mientras dos mujeres entraban a la escuela y se acercaron hasta el Director y los tres ingresaron a la dirección.

Al quedarnos solos platicando, el profesor Manuel dirigió la conversación hacia lo que se les había dado a los niños del salón actual de la maestra Dulce (anterior salón de la maestra Silvia):

- A los de ese salón ¡nombre! Les dio de todo, hasta un convivio y una alberca les dio – dijo el profesor Manuel -
¿y a los de acá qué les dio? – señaló su salón
- ¿Cómo qué que les di? Un cuentacuentos profe – dije
- No pero nomás eso
- Este ciclo, será nuestro ciclo, les daremos su sorpresa a ellos también entonces

- No, es que a mí nomás me gusta de 8:30 a 1:30 aquí en la escuela
- Pues les traemos la sorpresa aquí
- No, es que el profe de ahí es muy sentido
- No profe, no se sienta ¿para qué se siente?
- No sea ridículo profe – dijo la maestra Dulce. El profesor Manuel y yo la volteamos a ver riéndonos
- ¿Cómo que ridículo? – preguntó el profesor
- Pues sí, todo lo que le están diciendo y usted con sus cosas – dijo la maestra. El profesor se rio.
- El profe es chido, con lo que me ha platicado era uno de los mejores profes – dije
- ¿Era? – preguntó la maestra. El profesor volvió a reírse
- Pues le hacía a todo, él organizaba la escolta, los números de baile y de canto en eventos, es muy bueno en la declamación y ha hecho que sus alumnos saquen los primeros lugares en concursos de estado
- ¿Y por qué ya no profe? – preguntó la maestra
- No, ya ahora es diferente – dijo el profesor
- Aún tiene trucos bajo la manga, por eso siempre sorprende a la gente o al menos a mí sí

- ¿Y qué dicen sus alumnos? – preguntó la maestra
- Nombre, ellos son bien bonitos, así bien portados y si los dejo trabajando, solitos...
- Sí, se sale el profe y los deja con uno solitos y tengo que irlo a buscar – dije
- ¿Apoco se sale de su salón? – preguntó la maestra
- No, claro que no. Bueno cuando ella tenía que estar con el grupo si me salí dos veces, pero era para dejarla trabajar
- No se apure por mí, me agrada que se quede con nosotros y me ayude cuando se me atora algo – dije
- Ah bueno, ya para saber – se reía el profesor
- ¿Oiga y cómo son los de mi grupo? – preguntó la maestra
- No, usted mañana se dará cuenta de cómo son – dijo el profesor
- Usted tiene a casi todo mi equipo de fútbol – dije – y a mis niños de corneta de banda de guerra
- ¿Banda de guerra? – preguntó la maestra
- Sí
- ¿has estado con todos los grupos?
- Sí, los profes me han dejado trabajar con ellos y con sus grupos y he tenido oportunidad de conocerlos

- ¿Y cómo es mi grupo?
- Son bien ocurrentes, siempre me han hecho reír mucho. Traviosos, pero honestos, han sido muy buenos conmigo, por eso creo que es buen grupo
- Es que usted nomás dice cosas bonitas – dijo el profesor Manuel
- ¿Y las malas?
- Yo creo que las malas se solucionan viendo las buenas y dejando que los niños las vean – dije. La maestra Dulce me sonrió y comenzaron a derivar el tema nuevamente hacía las cosas que le gustan a la maestra Dulce. Me retiré para poder ir a saludar a los otros profesores. Me acerqué al salón de la maestra Blanca, ahí también estaba Diana sentada en una de las mesas:
- ¡Buenas tardes maestra, buenas tarde Diana!– saludé mientras caminaba hacía la maestra
- Buenas tardes Fernanda ¿cómo ha estado? – dijo la maestra mientras me abrazaba
- Hola Fer – dijo Diana
- Muy bien ¿y usted?
- También bien

- Maestra ahorita vengo, deje voy por las cocas – dijo Diana y salió del salón
- Sí Diana, ándale.
- ¿Qué anda haciendo maestra? – pregunté
- Forrando las bancas Fernanda
- ¿Quiere que la ayude?
- No Fernanda, gracias. Solamente serán estas de aquí – señaló la fila de en medio del salón – Será rápido
- Está bien ¿qué grupo tendrá esta vez?
- Me dieron el que antes era segundo con el profe Jaime – abrió los ojos mientras me decía eso
- ¡Ah! Ya sé quiénes son
- Ande sí, si con el anterior me enferme de la voz con estos la voy a perder – ambas nos reímos
- No maestra, ya estando se van a adaptar rápido los niños y usted, y si no, usted nomás dígame qué necesita... - me interrumpió la maestra
- Y me pelo – reía la maestra y yo junto con ella
- Así es, la veré de allá – señalé fuera del salón y ambas seguimos riéndonos – no maestra claro que no, si usted

necesita cualquier cosa con toda confianza puede decirme,
que haré lo posible para ayudar

- Sí Fernanda, muchas gracias, si le diría

La maestra continuó hablando sobre las mesas que forraría y el almuerzo que iría a comer antes de que fuera más tarde. Ambas salimos de su salón y yo me dirigí al salón de la maestra Regina. Me asomé y vi a la maestra moviendo las mesas con una escoba en la mano.

- Buenos días maestra Regis – dije
- Buenos días Fer ¿ya nos vino a acompañar de nuevo?
- Claro que sí, ya se nos acabaron las vacaciones maestra
- Ande ya sé, casi ni las sentí uno, pero viera que poquito más que duraran y me aburro
- No maestra, yo no, hubieran durado una semanita más ¿maestra quiere que le ayude?
- ¿Me quiere ayudar Fer?
- Claro que sí, nomás dígame qué hago
- Pues si quiere ayudarme a mover las mesas – empezamos a mover las mesas mientras ella barría platicando que tendría el mismo grupo que el ciclo pasado

- Sí Fer, ya me imaginé cómo va a ser mañana: les quiero poner una paletita en la mesa con un papelito que diga bienvenido a su cuarto grado
- ¡Que hermosa idea maestra! ¡qué bonito detalle!
- ¿Usted cree?
- ¡Claro que sí! Se van a emocionar mucho
- Ande ya me lo imaginé, hasta les voy a dejar un lápiz
- Y qué usen su lápiz para su primer trabajo de cuarto
- ¡Ande sí!
- ¡Ya me lo imaginé con usted maestra! – ambas nos reímos mientras seguíamos limpiando las mesas. Una de las madres da familia saludó en la puerta del salón
- ¡Buenos días maestra! – dijo la señora
- Buenas días señora Bere ¿ahora sí ya se desocupo? – contestó la maestra
- Es que no había tenido tiempo, tuve otros pendientes y mejor los termine
- ¿Y valieron la pena?
- Sí, pues eran pendientes de trabajo, esos si valen la pena

- Ándele pues, vengase para darle sus cosas – ambas se acercaron al escritorio – si quiere deme los papeles para poder darle su lista
- ¿Cuáles papeles?
- ¿No recogió los papeles?
- No, ni sabía
- Tiene que recogerlos de con el Dire
- ¿Y sí está el Dire?
- Sí, está en la dirección
- ¡Ande no! Me va a regañar – las dos se rieron
- Sí, le va a decir “a ver señora Bere”
- Sí, ya lo escucho que me va a decir – ambas seguían riendo mientras caminaban a la puerta del salón - ¡Hay también está la maestra Blanca!
- Y ya la vieron llegar
- ¡Hola maestra Blanca! – gritó la señora mientras la maestra Blanca la saludaba con la mano desde la dirección – no ahora sí ni cómo escaparme, deje voy
- ¡Venga para acá señora Bere! – gritó la maestra Blanca desde la dirección. Detrás de ella estaba el Director. la señora Bere salió del salón

<ul style="list-style-type: none">- Con esa mamá uno sí puede platicar y cotorrear porque con otras no, hasta le dice a la maestra Blanca que le va a quitar al Dire, siempre le anda diciendo: “un día no se sorprenda que me prefiera a mí maestra Blanca” y ya las dos se anda riendo, así es la señora Bere – dijo la maestra Regina- Que divertido y que bueno que sean cotorreadoras – dije <p>Seguimos limpiando el salón mientras platicábamos del acomodo de su material y se escuchaban risas desde la dirección.</p> <ul style="list-style-type: none">- Lo ve, nomás se anda riendo – dijo la maestra Regina- Sí, hasta se escuchan las carcajadas- ¿Y va a seguir trabajando con los clubs Fer?- Sí maestra, voy a cambiar algunas cosas si el Dire las autoriza, pero sí vamos a seguirle- No pos usted ya sabe que si le puedo ayudar en algo- Claro que sí maestra, gracias. Yo tenía pensado hacer alguna salida para veterinaria para los niños de protección animal, porque eso nos faltó la vez pasada y las niñas sí querían ir- Ande que padre, sí llévelas- A ver si puedo llevarme a todo su salón, porque de protección animal son niños de su salón	
---	--

- ¡Hay sí Fer! Si puede yo me apunto para irnos – ambas nos reímos
- Ya está, ahora nomás nos falta todo lo demás – volvimos a reinos. La señora Bere regresó de la dirección y entró al salón.
- He de robárselo un día – dijo la señora Bere
- ¿Ya se lo están peleando señora Bere? – preguntó la maestra
- Yo sólo digo que me quedare con su Dire un día – todas nos reímos. Me retiré del salón cuando la maestra empezó a explicarle el material del niño a la señora y me dirigí con el profesor Jaime.

Él estaba junto al profesor Jorge (educación física) en la puerta del salón comiendo una gordita.

- ¡Buenos días profes! ¿Cómo están? – pregunté
- Hola Fernandita, muy bien hija ¿y tú? – contestó el profesor Jaime
- Hola Fernanda – contestó el profesor Jorge
- Muy bien profe – empezamos a platicar sobre las vacaciones de ambos profes y del tiempo que restaba de mi estancia en la escuela.

- ¿Oye Fernandita y cómo vas a saber que sí funcionó todo lo que le hacías a los niños? – preguntó el profesor Jaime
- Pues tengo que estar lista por si las cosas son diferentes, entonces habré hecho algo por la escuela
- Eso está muy difícil ¿no? Porque ya vez que casi las mamás no apoyaban y cosas de esas
- Bueno por ese lado sí fue complicado
- ¿Y vas a seguir con los clubs? – preguntó el profesor Jorge
- Sí profe, habrá sus modificaciones pero sí
- ¿Cuántos tenías?
- Cinco: el de fut, el de artes, el de banda de guerra, protección animal y el cuentacuentos
- Nombre ¡cinco! Y nosotros con uno ya andamos – dijo el profesor Jaime
- Siempre ¿en qué quedaron? – le preguntó el profesor Jorge
- Pues en nada, que en artematicas, una cosa así
- ¿Usted también va a participar en los clubes? – le pregunté al profesor Jorge
- Pues si me dicen que los ayude, sí, pero no me han dicho nada. En la otra escuela sí van a meter uno de deportes

- Es creo que va a ser un día de los que no estás aquí – contestó el profesor Jaime
- No pos así no
- Y el de artematicas ¿Para qué lo van a aplicar? – pregunté
- Pues creo que para las matemáticas, ni supe la verdad – dijo el profesor Jaime mientras entraba a su salón – mira hija, me compre estos para ponérselos a los niños – el profesor levantó uno abecedario de colores en una hoja de pellón grande.
- Ande pero que bonito ¿Dónde lo consiguió? – pregunté
- En el centro, me fui a dar mi vuelta porque ahora voy a tener primero y para que tengan su referente, también les compre estos – me enseñó una hoja de cartón que tenía los números acompañados de dibujos, cada número tenía la cantidad de figuras que representaban. Otra imagen era del festejo del día de la independencia de México
- Ese me gusta – me acerqué y tomé los números – para mis pacientes está muy bonito
- Sí, esta hoja me costó 30 pesos y las demás quince, bueno el abecedario me salió en 50 porque está muy grande
- Pues no está mal, no invitó tanto

- No, y mira – señaló el fondo del salón – lo forré con papel lustre para los niños ¿qué te parece? – era el pizarrón forrado de papel lustre de color rosa
- ¡Se ve muy bonito profe! Me gusta, a los niños les va a gustar también
- Sí, para que tenga un poco más de color y ya conforme pasen los temas pues le voy poniendo cosas que lo adornen
- Alguien sí se fue a surtir de posters en la feria – dijo el profesor Jorge. Los tres nos reímos
- Ya sé, me vine bien surtido de material – contestó el profesor Jaime. Empezamos a platicar sobre gustos musicales. La señora Bere llegó con el profesor Jaime para pedirle la lista de material y yo me retiré para ir con la maestra Marisela
- ¡Buenas tardes maestra! – al asomarme al salón vi a la maestra Rosalba sentada en una de las mesas del fondo del salón con una pistola de silicón en la mano. La maestra Marisela estaba en el piso junto a la mesa grande sobre la que coloca sus hojas papel lustre y cartulina. Ella arrastró una caja grande que estaba debajo de dicha mesa y

comenzó a sacar los materiales que tenía dentro. Cuando me escuchó volteó a verme:

- ¡Hola Fer! Siempre me agarras en las peores formas – sonrió y se levantó a saludarme.
- No se apure, vine a ayudarle ¿qué necesita que haga maestra?
- Pues vente Fer, mira – tomó un cartón con listones de colores pegados - ¿tú qué dices? ¿lo tiro?
- ¿Lo va a usar?
- Pues no sé ¿para qué serviría?
- No se apure, tírelo
- Sí ¿verdad?
- Sí, vamos a innovarnos maestra
- Sí Fer, tienes razón, hay que tirarlos – lo puso en una bolsa de basura que después sostenía yo. Empezamos a vaciar la caja entre cosas que ella consideraba no iba a usar. Encontró unos dibujos de pellón del festejo del día de la independencia de México y unos números del 1 al 19 del mismo material – mira Fer, están muy bonitos ¿verdad? Para usarlos
- Sí, esos sí me gustan

- Hay que ponerlos de aquel lado – señaló una mesa, tomé los dibujos y los puse encima en donde ella dijo. El profesor Jaime entró al salón con unas hojas en la mano.
- Marisela ¿tienes un diurex que me prestes?
- No profe, fíjese que se me acabo mi rollo grande
- ¿Tú no tienes Rosi?
- No profe, pero traigo silicón ¿no le sirve?
- No, es nada más para estas hojas
- No profe, pero mire que bueno que vino, tenga – la maestra Marisela le entrego unos libros gigantes – esos son de actividades de lectoescritura para primer año, me los dio el Dire el ciclo pasado, pero por si le sirven
- Ande muchas gracias – los tomó el profesor y se los llevó a la mesa donde coloqué las imágenes, se puso a acomodarlos – mire que bonitos dibujos ¿dónde los compraste Mari?
- Esos me los encontré aquí
- ¿Y no hay otro que no vayas a usar?
- Pues está también este ¿no le sirve? – sacó otro de los dibujos y se lo enseñó al profesor
- Ándale que bonito ¿me lo puedo quedar?

- Sí profe, lléveselo, si no llego a ocupar uno de estos te lo paso para que lo tengas
- Sí Mari, te lo agradecería, hay si encuentro algo en mis cosas te las paso, pero no tengo tanto como tú
- Sí profe, no se apure
- Gracias Mari – dijo el profesor mientras salía del salón. Me quedé platicando con las dos maestras sobre la evaluación a docentes porque la maestra Rosalba fue seleccionada para que ella lo presentara. Continuamos hablando sobre eso, hasta que termino de hacer el periódico mural del salón que decía: “bienvenido grupo de segundo grado”. Lo adorno de colores y ambas maestras se emocionaron por cómo quedo el trabajo. La maestra Rosalba salió del salón, la maestra Marisela se subió a una mesa y pegó dos abecedarios sobre el pizarrón.
- Maestra ¿para qué utilizará esos abecedarios? – pregunté
- ¿Por qué Fer? No, nomás, para ponerles unos nuevos a los niños
- Pero ya con ese son tres
- Es que el que esta suelto no me cupo aquí y lo puse también atrás, entonces los niños se voltean para verlo y

en el de colores están todas y en este, pues también están todas – veía el abecedario que estaba terminando de poner

- Creo que son muchos estímulos, pero si los va a utilizar entonces está bien que los deje
- No, a ver ¿cuál quito?
- Pues deje el que más le guste
- Éste, éste quito – y quito el abecedario que acababa de poner

Seguimos limpiando el salón cuando se escuchó una voz que gritaba: “¡Marisela!”

- Como me cae mal que nos grite así, puede hablarnos y pedir que vayamos pero tiene que gritar. No le voy a hacer caso – dijo la maestra
- ¿Es el Dire?
- Sí, así nos dice que vayamos y casi siempre es al profe Jaime, a Rosi y a mí, pero me cae muy mal que nos hable así – se volvió a escuchar el grito – y si no voy, hay anda enojado después – la maestra salió del salón y grito - ¿me habla Dire? – entró de nuevo – lo ves, quiere que vaya – y salió del salón nuevamente. Terminé de barrer el salón. La biblioteca de los niños tenía los libros unos sobre otros,

algunos estaban doblados y otros estaban atorados, pero todos cubiertos de polvo. La reja que habían dejado para los juegos de mesa estaba llena de alcancías de cochino hechas por los niños como proyecto final del ciclo pasado y los juegos de mesa al fondo de la misma. Las mesas estaban cubiertas de polvo, el escritorio de la maestra tenía hojas encima, brillantina regada, ligas, resistol seco, botellas de jugos y libros. Ambos cajones del escritorio estaban abiertos y de ellos salían diversos materiales y hojas dobladas.

Acotaciones personales

Diario de campo	
Tipo de actividad realizada: Observación participante	
Objetivo: Restablecer canales de comunicación con la planta docente y los directivos	
Descripción	Comentarios del observador
<p>Fecha: 20/Ago/2018</p> <p>Se ingresó a las 11:00 a.m. a la escuela primaria. No había niños en ninguno de los salones. Al entrar se lograba ver al Profesor Manuel sentado frente a su salón junto a una mujer, quien también estaba sentada. La maestra Rosalba me saludó desde la biblioteca cuando atravesaba la cancha de domo.</p> <p>Llegué con el profesor y me estrechó de la mano mientras decía:</p> <p>2 - Buenas días oiga, hace mucho que no la veíamos por aquí.</p> <p>3 - Buenos días profe – después de saludarlo a él, me dirigí con la maestra sentada a su lado y también la saludé - Lo sé profe, pero ya se nos acabaron las vacaciones, ya regresamos – dije</p> <p>4 - Pues muy bien, mire ya tenemos equipo nuevo de paquete – dijo el profesor sonriendo y volteando a ver a la maestra</p> <p>5 - Mucho gusto maestra, soy Fernanda</p> <p>6 - Yo soy Dulce – dijo ella</p> <p>7 - Ella nos ha acompañado de un tiempo para acá trabajando para su escuela – dijo el profesor mientras veía a la maestra y me señalaba con las manos</p> <p>8 - Ah muy bien, mucho gusto – dijo la maestra</p> <p>9 - Disculpe profe ¿ha visto al Director? – pregunté</p> <p>10 - Sí oiga, debe de andar ahí en dirección o si no está ahí, entonces por su carro</p>	<p>Son pocos los comentarios realizados a la maestra Dulce para que ella forme una percepción del grupo que le fue asignado. El profesor Manuel ya puso un límite sobre el futuro trabajo que se va a realizar con él.</p> <p>Desde el ciclo pasado, el salón del profesor Jaime era un salón con pocos recursos visuales en las paredes, el periódico mural del salón se limitaba a mostrar las mismas imágenes de la independencia durante el ciclo escolar, ahora dejó ver que buscó nueva información para su grupo.</p> <p>El profesor Jaime y la maestra Marisela comparten material para sus respectivos grados.</p>

1

<p>11 - Muy bien, deje voy a reportarme con él</p> <p>12 - Ándele, vaya – dijo el profesor</p> <p>13 - Compermiso profe, compermiso maestra</p> <p>Caminé hacia dirección y al asomarme el Director estaba de pie frente a la puerta con el celular en la mano.</p> <p>14 - Buenos días Director – dije</p> <p>15 - ¡Fernandita! Válgame, yo tan agusto que estaba ¿cómo está Fernandita? – dijo el Director mientras sonreía</p> <p>16 - Muy bien Dire ¿y usted?</p> <p>17 - Pues aquí andamos oiga ¿ya va a venir?</p> <p>18 - Sí Dire, vine a reportarme con usted para comenzar de nuevo el trabajo</p> <p>19 - Ahorita vamos a comenzar con dos semanas de cursos de nivelación en todos los grupos y su examen diagnóstico de los niños ¿qué le parece si viene hasta septiembre?</p> <p>20 - ¡Ah sí! Claro que sí ¿cree que pueda venir en estos días para hablar sobre el proyecto de los próximos meses? Tendrá algunos cambios y quisiera que usted los aprobara</p> <p>21 - Sí, usted puede venir - mientras hablábamos salíamos de la dirección caminando - ¿ya vio a nuestra nueva maestra? – preguntó mientras volteaba a ver a la maestra Dulce</p> <p>22 - Sí, el profe Manuel me la presentó hace un momento</p> <p>23 - Ella es la señora Fernanda, ella está aquí con nosotros haciendo su trabajo de maestría – dijo el Director acercándose con los profesores</p> <p>24 - Sí, el profe ya nos presentó – dijo la maestra</p> <p>25 - Ella es terapeuta de la comunicación humana, no crea que es cualquier cosa ¿he? Porque también es medalla Juárez así que no piense que es cualquier cosa – dijo el Director. La maestra se rio.</p> <p>26 - Yo no pensé eso ¿cómo dice eso Dire? – dijo la maestra</p> <p>27 - Y ella es la maestra Dulce, ella está en lugar de la innombrable – dijo el Director mientras me volteaba a ver</p> <p>28 - ¿Por qué innombrable? ¿Qué hizo? – preguntó la maestra</p>	
---	--

- 29 [¿Quién es la innombrable? – pregunté. El profesor Manuel se rio
- 30 [¿Cómo qué quién es? Pues nomás piense quién se nos fue – dijo el profesor Manuel
- 31 - ¡Ah ya!, ¿cómo que innombrable Dire? La maestra Silvia – dije
- 32 - ¿Pero qué hizo? – preguntó la maestra Dulce
- 33 - No, no hizo nada – dije
- 34 - ¿Y por qué la innombrable? – preguntó la maestra
- 35 [Pues no lo sé – ambas nos reímos – oiga Dire ¿cualquier día de la semana puedo venir?
- 36 [Sí Fernanda ¿qué tanto quiere que revisemos? – preguntó el Director
- 37 [Pues no mucho, pero algunas cosas como venir los sábados se van a cambiar
- 38 - ¿Ya no va a venir?
- 39 - No Dire, ya no
- 40 [Lo ve, es que en este pueblo la gente de allá – señaló hacia la cima del cerro en dirección al Durazno y al Tunal – no viene. Ni vienen cuando tienen clases o puentes, menos el sábado
- 41 - Este periodo del ciclo escolar no tiene puente ¿o sí?
- 42 - Pos nomas el dos de noviembre
- 43 - Ah es cierto ¿también harán la quermes?
- 44 - No, ahora le toca a la secundaria
- 45 - ¡Hay que emoción! Yo ya quiero que sea
- 46 [Usted se emociona mucho – dijo el Director mientras el profesor Manuel se reía
- 47 [Es que estuvo muy padre la vez pasada, esta vez pienso comerme unos tamales, pero los caballos fue mi parte favorita
- 48 [Ándele, para que se hagan amiguís – dijo el profesor Manuel – a ella también le gustan los caballos – señalando a la maestra Dulce
- 49 [¿Si le gustan maestra? – pregunté
- 50 [Sí
- 51 - Hasta los monta – dijo el profesor Manuel

→ Director sigue diciendo que nadie participa

3

- 52 - ¿En serio?
- 53 - Sí, dígame que se los traiga – dijo el profesor Manuel
- 54 [¡Ande sí! A mí me encantan, pero son carísimos y pues no tengo
- 55 - Sí, son muy caros, pero me gustan mucho
- 56 [La conversación continuó a hablar sobre los caballos y los requisitos para tener uno, su cuidado, etc. mientras dos mujeres entraban a la escuela y se acercaron hasta el Director y los tres ingresaron a la dirección.
- 57 [Al quedarnos solos platicando, el profesor Manuel dirigió la conversación hacia lo que se les había dado a los niños del salón actual de la maestra Dulce (anterior salón de la maestra Silvia):
- 58 [A los de ese salón ¡nombre! Les dio de todo, hasta un convivio y una alberca les dio – dijo el profesor Manuel – ¿y a los de acá qué les dio? – señaló su salón
- 59 [¿Cómo qué que les di? Un cuentacuentos profe – dije
- 60 - No pero nomás eso
- 61 [Este ciclo, será nuestro ciclo, les daremos su sorpresa a ellos también entonces
- 62 [No, es que a mí nomás me gusta de 8:30 a 1:30 aquí en la escuela
- 63 - Pues les traemos la sorpresa aquí
- 64 - No, es que el profe de ahí es muy sentido
- 65 - No profe, no se sienta ¿para qué se siente?
- 66 [No sea ridículo profe – dijo la maestra Dulce. El profesor Manuel y yo la volteamos a ver riendonos
- 67 [¿Cómo que ridículo? – preguntó el profesor
- 68 [Pues sí, todo lo que le están diciendo y usted con sus cosas – dijo la maestra. El profesor se rio.
- 69 - El profe es chido, con lo que me ha platicado era uno de los mejores profes – dije
- 70 [¿Era? – preguntó la maestra. El profesor volvió a reírse
- 71 - Pues le hacía a todo, él organizaba la escolta, los números de

→ lo que se hizo con el grupo de la maestra Silvia

→ Como solicitar ayuda

Deciden ya no hacer las cosas (Profes

- 71 [ha hecho que sus alumnos saquen los primeros lugares en concursos de estado
- 72 - ¿Y por qué ya no profe? – preguntó la maestra
- 73 - No, ya ahora es diferente – dijo el profesor
- 74 [Aún tiene trucos bajo la manga, por eso siempre sorprende a la gente o al menos a mí sí
- 75 - ¿Y qué dicen sus alumnos? – preguntó la maestra
- 76 [Nombre, ellos son bien bonitos, así bien portados y si los dejo trabajando, solitos...
- 77 [Sí, se sale el profe y los deja con uno solitos y tengo que irlo a buscar – dije
- 78 - ¿Apoco se sale de su salón? – preguntó la maestra
- 79 [No, claro que no. Bueno cuando ella tenía que estar con el grupo si me salí dos veces, pero era para dejarla trabajar
- 80 [No se apure por mí, me agrada que se quede con nosotros y me ayude cuando se me atora algo – dije
- 81 - Ah bueno, ya para saber – se reía el profesor
- 82 - ¿Oiga y cómo son los de mi grupo? – preguntó la maestra
- 83 [No, usted mañana se dará cuenta de cómo son – dijo el profesor
- 84 [Usted tiene a casi todo mi equipo de fútbol – dije – y a mis niños de corneta de banda de guerra
- 85 - ¿Banda de guerra? – preguntó la maestra
- 86 - Sí
- 87 - ¿has estado con todos los grupos?
- 88 [Sí, los profes me han dejado trabajar con ellos y con sus grupos y he tenido oportunidad de conocerlos
- 89 - ¿Y cómo es mi grupo?
- 90 [Son bien ocurrentes, siempre me han hecho reír mucho. Traviosos, pero honestos, han sido muy buenos conmigo, por eso creo que es buen grupo
- 91 [Es que usted nomás dice cosas bonitas – dijo el profesor Manuel
- 92 - ¿Y las malas?

Llevar dos proyectos en la escuela

Que informen al nuevo integrante del equipo y cómo lo hacen.
Cómo se prepara el docente para recibir a su grupo

5

- 93 [Yo creo que las malas se solucionan viendo las buenas y dejando que los niños las vean – dije. La maestra Dulce me sonrió y comenzaron a derivar el tema nuevamente hacia las cosas que le gustan a la maestra Dulce. Me retiré para poder ir a saludar a los otros profesores. Me acerqué al salón de la maestra Blanca, ahí también estaba Diana sentada en una de las mesas:
- 94 [¡Buenas tardes maestra, buenas tarde Diana! – saludé mientras caminaba hacia la maestra
- 95 [Buenas tardes Fernanda ¿cómo ha estado? – dijo la maestra mientras me abrazaba
- 96 - Hola Fer – dijo Diana
- 97 - Muy bien ¿y usted?
- 98 - También bien
- 99 [Maestra ahorita vengo, deje voy por las cocas – dijo Diana y salió del salón
- 100 - Sí Diana, ándale.
- 101 - ¿Qué anda haciendo maestra? – pregunté
- 102 - Forrando las bancas Fernanda
- 103 - ¿Quiere que la ayude?
- 104 [No Fernanda, gracias. Solamente serán estas de aquí – señaló la fila de en medio del salón – Será rápido
- 105 - Está bien ¿qué grupo tendrá esta vez?
- 106 [Me dieron el que antes era segundo con el profe Jaime – abrió los ojos mientras me decía eso
- 107 - ¡Ah! Ya sé quiénes son
- 108 [Andé sí, si con el anterior me enferme de la voz con estos la voy a perder – ambas nos reímos
- 109 [No maestra, ya estando se van a adaptar rápido los niños y usted, y si no, usted nomás dígame qué necesita... – me interrumpió la maestra
- 110 - Y me pelo – reía la maestra y yo junto con ella
- 111 [Así es, la veré de allá – señalé fuera del salón y ambas seguimos riéndonos – no maestra claro que no, si usted

Reforzando los lazos para trabajar juntas.

Cómo se prepara el docente para recibir a su grupo

- 111 L necesita cualquier cosa con toda confianza puede decirme, que haré lo posible para ayudar
- 112- Sí Fernanda, muchas gracias, si le diría
- 113 La maestra continuó hablando sobre las mesas que forrará y el almuerzo que iría a comer antes de que fuera más tarde. Ambas salimos de su salón y yo me dirigí al salón de la maestra Regina. Me asomé y vi a la maestra moviendo las mesas con una escoba en la mano.
- 114 - Buenos días maestra Regis – dije
- 115 - Buenos días Fer ¿ya nos vino a acompañar de nuevo?
- 116 - Claro que sí, ya se nos acabaron las vacaciones maestra
- 117 - Ande ya sé, casi ni las sentí uno, pero viera que poquito más que duraran y me aburro
- 118 - No maestra, yo no, hubieran durado una semanita más ¿maestra quiere que le ayude?
- 119 - ¿Me quiere ayudar Fer?
- 120 - Claro que sí, nomás dígame qué hago
- 121 - Pues si quiere ayudarme a mover las mesas – empezamos a mover las mesas mientras ella barría platicando que tendría el mismo grupo que el ciclo pasado
- 122 - Sí Fer, ya me imaginé cómo va a ser mañana: les quiero poner una paletita en la mesa con un papelito que diga bienvenido a su cuarto grado
- 123 - ¡Que hermosa idea maestra! ¡qué bonito detalle!
- 124 - ¿Usted cree?
- 125 - ¡Claro que sí! Se van a emocionar mucho
- 126 - Ande ya me lo imaginé, hasta les voy a dejar un lápiz
- 127 - Y qué usen su lápiz para su primer trabajo de cuarto
- 128 - ¡Ande sí!
- 129 - ¡Ya me lo imaginé con usted maestra! – ambas nos reímos mientras seguíamos limpiando las mesas. Una de las madres da familia saludó en la puerta del salón
- ¡Buenos días maestra! – dijo la señora

Cómo se prepara el docente para recibir a su grupo

7

- 130 - Buenas días señora Bere ¿ahora sí ya se desocupo? – contestó la maestra
- 131 - Es que no había tenido tiempo, tuve otros pendientes y mejor los termine
- 132 - ¿Y valieron la pena?
- 133 - Sí, pues eran pendientes de trabajo, esos si valen la pena
- 134 - Ándele pues, vengase para darle sus cosas – ambas se acercaron al escritorio – si quiere deme los papeles para poder darle su lista
- 135 - ¿Cuáles papeles?
- 136 - ¿No recogió los papeles?
- 137 - No, ni sabía
- 138 - Tiene que recogerlos de con el Dire.
- 139 - ¿Y sí está el Dire?
- 140 - Sí, está en la dirección
- 141 - ¡Ande no! Me va a regañar – las dos se rieron
- 142 - Sí, le va a decir "a ver señora Bere"
- 143 - Sí, ya lo escucho que me va a decir – ambas seguían riendo mientras caminaban a la puerta del salón - ¡Hay también está la maestra Blanca!
- 144 - Y ya la vieron llegar
- 145 - ¡Hola maestra Blanca! – gritó la señora mientras la maestra Blanca la saludaba con la mano desde la dirección – no ahora sí ni cómo escaparme, deje voy
- 146 - ¡Venga para acá señora Bere! – gritó la maestra Blanca desde la dirección. Detrás de ella estaba el Director. la señora Bere salió del salón
- 147 - Con esa mamá uno sí puede platicar y cotorrear porque con otras no, hasta le dice a la maestra Blanca que le va a quitar al Dire, siempre le anda diciendo: "un día no se sorprenda que me prefiera a mí maestra Blanca" y ya las dos se anda riendo, así es la señora Bere – dijo la maestra Regina
- 148 - Que divertido y que bueno que sean cotorreadoras – dije

Confianza, participación del padre de familia

- 149 [Seguímos limpiando el salón mientras platicábamos del acomodo de su material y se escuchaban risas desde la dirección.
- 150 - Lo ve, nomás se anda riendo – dijo la maestra Regina
- 151 - Sí, hasta se escuchan las carcajadas
- 152 - ¿Y va a seguir trabajando con los clubs Fer?
- 153 [Sí maestra, voy a cambiar algunas cosas si el Dire las autoriza, pero sí vamos a seguirle
- 154 - No pos usted ya sabe que si le puedo ayudar en algo
- 155 [Claro que sí maestra, gracias. Yo tenía pensado hacer alguna salida para veterinaria para los niños de protección animal, porque eso nos faltó la vez pasada y las niñas sí querían ir
- 156 - Ande que padre, sí llévelas
- 157 [A ver si puedo llevarme a todo su salón, porque de protección animal son niños de su salón
- 158 [¡Hay sí Fer! Si puede yo me apunto para irnos – ambas nos reímos
- 159 [Ya está, ahora nomás nos falta todo lo demás – volvimos a reírnos. La señora Bere regresó de la dirección y entró al salón.
- 160 - He de robárselo un día – dijo la señora Bere
- 161 - ¿Ya se lo están peleando señora Bere? – preguntó la maestra
- 162 [Yo sólo digo que me quedare con su Dire un día – todas nos reímos. Me retiré del salón cuando la maestra empezó a explicarle el material del niño a la señora y me dirigí con el profesor Jaime.
- 163 [Él estaba junto al profesor Jorge (educación física) en la puerta del salón comiendo una gordita.
- 164 - ¡Buenos días profes! ¿Cómo están? – pregunté
- 165 [Hola Fernandita, muy bien hija ¿y tú? – contestó el profesor Jaime
- 166 - Hola Fernanda – contestó el profesor Jorge
- 167 [Muy bien profe – empezamos a platicar sobre las vacaciones de ambos profes y del tiempo que restaba de mi estancia en la escuela.

Disposición para trabajar

9

- 168 [¿Oye Fernandita y cómo vas a saber que sí funcionó todo lo que le hacías a los niños? – preguntó el profesor Jaime
- 169 [Pues tengo que estar lista por si las cosas son diferentes, entonces habré hecho algo por la escuela
- 170 [Eso está muy difícil ¿no? Porque ya vez que casi las mamás no apoyaban y cosas de esas
- 171 - Bueno por ese lado sí fue complicado
- 172 - ¿Y vas a seguir con los clubs? – preguntó el profesor Jorge
- 173 - Sí profe, habrá sus modificaciones pero sí
- 174 - ¿Cuántos tenías?
- 175 [Cinco: el de fut, el de artes, el de banda de guerra, protección animal y el cuentacuentos
- 176 [Nombre ¡cinco! Y nosotros con uno ya andamos – dijo el profesor Jaime
- 177 - Siempre ¿en qué quedaron? – le preguntó el profesor Jorge
- 178 - Pues en nada, que en artematicas, una cosa así
- 179 [¿Usted también va a participar en los clubes? – le pregunté al profesor Jorge
- 180 [Pues si me dicen que los ayude, sí, pero no me han dicho nada.
- 181 [En la otra escuela sí van a meter uno de deportes
- 182 [Es creo que va a ser un día de los que no estás aquí – contestó el profesor Jaime
- 183 - No pos así no
- 184 [Y el de artematicas ¿Para qué lo van a aplicar? – pregunté
- 185 [Pues creo que para las matemáticas, ni supe la verdad – dijo el profesor Jaime mientras entraba a su salón – mira hija, me compre estos para ponérselos a los niños – el profesor levantó uno abecedario de colores en una hoja de pellón grande.
- 186 [Ande pero que bonito ¿Dónde lo consiguió? – pregunté
- 187 [En el centro, me fui a dar mi vuelta porque ahora voy a tener primero y para que tengan su referente, también les compre estos – me enseñó una hoja de cartón que tenía los números acompañados de dibujos, cada número tenía la cantidad de

• Coordinación entre docentes

• Cómo se prepara el profe para recibir a su grupo

- 186 - figuras que representaban. Otra imagen era del festejo del día de la independencia de México
- 187 - Ese me gusta – me acerqué y tomé los números – para mis pacientes está muy bonito
- 188 - Sí, esta hoja me costó 30 pesos y las demás quince, bueno el abecedario me salió en 50 porque está muy grande
- 189 - Pues no está mal, no invitó tanto
- 190 - No, y mira – señaló el fondo del salón – lo forré con papel lustre para los niños ¿qué te parece? – era el pizarrón forrado de papel lustre de color rosa
- 191 - ¡Se ve muy bonito profe! Me gusta, a los niños les va a gustar también
- 192 - Sí, para que tenga un poco más de color y ya conforme pasen los temas pues le voy poniendo cosas que lo adornen
- 193 - Alguien sí se fue a surtir de posters en la feria – dijo el profesor Jorge. Los tres nos reímos
- 194 - Ya sé, me vine bien surtido de material – contestó el profesor Jaime. Empezamos a platicar sobre gustos musicales. La señora Bere llegó con el profesor Jaime para pedirle la lista de material y yo me retiré para ir con la maestra Marisela
- 195 - ¡Buenas tardes maestra! – al asomarme al salón vi a la maestra Rosalba sentada en una de las mesas del fondo del salón con una pistola de silicón en la mano. La maestra Marisela estaba en el piso junto a la mesa grande sobre la que coloca sus hojas papel lustre y cartulina. Ella arrastró una caja grande que estaba debajo de dicha mesa y comenzó a sacar los materiales que tenía dentro. Cuando me escuchó volteó a verme:
- 196 - ¡Hola Fer! Siempre me agarras en las peores formas – sonrió y se levantó a saludarme.
- 197 - No se apure, vine a ayudarle ¿qué necesita que haga maestra?
- 198 - Pues vente Fer, mira – tomó un cartón con listones de colores pegados - ¿tú qué dices? ¿lo tiro?
- 199 - ¿Lo va a usar?
- 200 - Pues no sé ¿para qué serviría?

Cómo se prepara el profe

Cómo se prepara la maestra

11

- 201 - No se apure, tírelo
- 202 - Sí ¿verdad?
- 203 - Sí, vamos a innovarnos maestra
- 204 - Sí Fer, tienes razón, hay que tirarlos – lo puso en una bolsa de basura que después sostenía yo. Empezamos a vaciar la caja entre cosas que ella consideraba no iba a usar. Encontró unos dibujos de pellón del festejo del día de la independencia de México y unos números del 1 al 19 del mismo material – mira Fer, están muy bonitos ¿verdad? Para usarlos
- 205 - Sí, esos sí me gustan
- 206 - Hay que ponerlos de aquel lado – señaló una mesa, tomé los dibujos y los puse encima en donde ella dijo. El profesor Jaime entró al salón con unas hojas en la mano.
- 207 - Marisela ¿tienes un diurex que me prestes?
- 208 - No profe, fíjese que se me acaba mi rollo grande
- 209 - ¿Tú no tienes Rosi?
- 210 - No profe, pero traigo silicón ¿no le sirve?
- 211 - No, es nada más para estas hojas
- 212 - No profe, pero mire que bueno que vino, tenga – la maestra Marisela le entrego unos libros gigantes – esos son de actividades de lectoescritura para primer año, me los dio el Dire el ciclo pasado, pero por si le sirven
- 213 - ¡Ande muchas gracias – los tomó el profesor y se los llevó a la mesa donde coloqué las imágenes, se puso a acomodarlos – mire que bonitos dibujos ¿dónde los compraste Mari?
- 214 - Esos me los encontré aquí
- 215 - ¿Y no hay otro que no vayas a usar?
- 216 - Pues está también este ¿no le sirve? – sacó otro de los dibujos y se lo enseñó al profesor
- 217 - ¡Ándale que bonito ¿me lo puedo quedar?
- 218 - Sí profe, lléveselo, si no llego a ocupar uno de estos te lo paso para que lo tengas
- 219 - Sí Mari, te lo agradecería, hay si encuentro algo en mis cosas te las paso, pero no tengo tanto como tú

Los profes comparten

176

<p>220- Si profe, no se apure</p> <p>Gracias Mari – dijo el profesor mientras salía del salón. Me quedé platicando con las dos maestras sobre la evaluación a docentes porque la maestra Rosalba fue seleccionada para que ella lo presentara. Continuamos hablando sobre eso, hasta que termino de hacer el periódico mural del salón que decía: "bienvenido grupo de segundo grado". Lo adorno de colores y ambas maestras se emocionaron por cómo quedo el trabajo. La maestra Rosalba salió del salón, la maestra Marisela se subió a una mesa y pegó dos abecedarios sobre el pizarrón.</p> <p>222- Maestra ¿para qué utilizará esos abecedarios? – pregunté</p> <p>223- ¿Por qué Fer? No, nomás, para ponerles unos nuevos a los niños</p> <p>224- Pero ya con ese son tres</p> <p>Es que el que esta suelto no me cupo aquí y lo puse también atrás, entonces los niños se voltean para verlo y en el de colores están todas y en este, pues también están todas – veía el abecedario que estaba terminando de poner</p> <p>224- Creo que son muchos estímulos, pero si los va a utilizar entonces está bien que los deje</p> <p>227- No, a ver ¿cuál quito?</p> <p>228- Pues deje el que más le guste</p> <p>229- Éste, éste quito – y quito el abecedario que acababa de poner</p> <p>Seguimos limpiando el salón cuando se escuchó una voz que gritaba: "¡Marisela!"</p> <p>Como me cae mal que nos grite así, puede hablarnos y pedir que vayamos pero tiene que gritar. No le voy a hacer caso – dijo la maestra</p> <p>230- ¿Es el Dire?</p> <p>231- ¿Es el Dire?</p> <p>Si, así nos dice que vayamos y casi siempre es al profe Jaime, a Rosi y a mí, pero me cae muy mal que nos hable así – se volvió a escuchar el grito – y si no voy, hay anda enojado después – la maestra salió del salón y grito - ¿me habla Dire? – entró de nuevo – lo ves, quiere que vaya – y salió del salón</p>	<p>Cómo se preparan</p> <p>Cómo se siente el equipo con ciertas acciones</p>
---	--

<p>232- nuevamente. Terminé de barrer el salón. La biblioteca de los niños tenía los libros unos sobre otros, algunos estaban doblados y otros estaban atorados, pero todos cubiertos de polvo. La reja que habían dejado para los juegos de mesa estaba llena de alcancías de cochino hechas por los niños como proyecto final del ciclo pasado y los juegos de mesa al fondo de la misma. Las mesas estaban cubiertas de polvo, el escritorio de la maestra tenía hojas encima, brillantina regada, ligas, resistol seco, botellas de jugos y libros. Ambos cajones del escritorio estaban abiertos y de ellos salían diversos materiales y hojas dobladas.</p>	
<p>Acotaciones personales</p>	

Bitácora 2

Transcripción de audios de niños

Fecha: 13/ Dic/2018	Transcripción 3
Objetivo: recabar información sobre la experiencia de un niño que pertenece a la banda de guerra	
Lugar: Escuela	Hora: 10:00 a.m.
Datos generales del entrevistado:	
Nombre: Cristian	Edad: 9 años Grado: cuarto
Club al que pertenece: banda de guerra	Periodo de ingreso: Marzo 2018

Entrevistador: Tú eres un miembro de banda de guerra verdad, ¿qué instrumento tocas?

Niño 3: Tambor.

Entrevistador: Y ¿quién decidió el tambor?

Niño 3: yo porque quería tambor ya que se me hizo más fácil que corneta.

Entrevistador: ¿Apoco sí? y ¿Al principio sí se te hizo fácil o era complicado?

Niño 3: Sí se me hizo complicado, pero luego le fui entendiendo.

Entrevistador: Y ahorita ¿cómo se te hace?

Niño 3: Fácil.

Entrevistador: Cristian ¿te gusta banda de guerra?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué te gusta banda de guerra?

Niño 3: Porque aprendo toques y, y no había hecho y, y me quedaba así sin hacer sin nada cuando, cuando todavía no estaba aquí así me desahogo un poco más.

Entrevistador: Entonces ¿cuál es tu parte favorita de banda de guerra?

Niño 3: Cuando tocamos

Entrevistador: ¿Te acuerdas cuando participaron en el desfile?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Qué sentiste cuando participaron todos en el desfile?

Niño 3: Me sentí feliz.

Entrevistador: ¿Estabas nervioso?

Niño 3: Poquito.

Entrevistador: ¿Por qué? ¿Qué era lo que te ponía nervioso?

Niño 3: Que que nos cayéramos como cuando alguien se cayó ahí o que se nos rompió el tambor o alguna otra cosa.

Entrevistador: Y ¿Por qué te ponías feliz?

Niño 3: Porque también era la primera vez que hubo banda de guerra y un desfile con la banda

Entrevistador: Y tú fuiste parte de esa primera vez Cristian eso es lo bueno, oye y ¿Cuándo tocaron en los honores a la bandera que sentiste?

Niño 3: Me sentí feliz.

Entrevistador: Yo también, ¿No estabas nervioso?

Niño 3: Poquito también.

Entrevistador: ¿Qué era lo que te pone nervioso?

Niño 3: Que como no habíamos tocado en honores a la bandera que algo nos iba a salir mal o algo así por el estilo.

Entrevistador: Y por ejemplo el lunes que yo no estuve ¿Cómo les fue?

Niño 3: Bien ahí más o menos.

Entrevistador: Más o menos ¿Qué pasó es que yo no vine tienes que platicarme todo el chisme completo Cristian?

Niño 3: Es que al principio nerviosos por qué, pero ya le fuimos agarrando un poquito más porque ya habíamos hecho otros honores y, y, ya le agarramos más

Entrevistador: Entonces ¿Sí respondieron rápido a las indicaciones de Alfredo? porque ya ves que las hace con la corneta

Niño 3: Sí.

Entrevistador: Si ¿no hubo confusiones?

Niño 3: No.

Entrevistador: Hay qué bueno yo tenía un poco de nervios también Cristian, oye en tu club de banda de guerra ¿Te acuerdas cuando entraste a tu club? ¿Qué esperabas del club de banda de guerra Cristian?

Niño 3: Yo esperaba que iba a ser más fácil todo, pero, pero vi que no era tan fácil.

Entrevistador: Porque tú estuviste en fútbol primero te acuerdas, ¿porque te cambiaste?

Niño 3: Porque no me gustó tanto fútbol y decidí mejor cambiarme a banda de guerra ya que eran otros días y los días que eran de fútbol me iba ayudarle a mi mamá a la casa.

Entrevistador: Y ahorita que ya estás en banda de guerra, que ya conoces muchos toques y ya te sale muchos toques es también muy difíciles ¿Te imaginaste que ibas a lograr aprender todo eso?

Niño 3: No.

Entrevistador: Y ahorita que ya lo sabes Cristian qué piensas, ¿Qué piensas sobre eso?

Niño 3: Pienso que, que no había pensado que iba aprenderme todos esos toques pensé que no me iban a salir.

Entrevistador: Y ándale que te salieron Cristian, ¿No estás emocionado por eso?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: Yo también, fuiste un gran tambor durante este tiempo te felicito, ahora Cristian ¿Dime si hay algo que te gustaría cambiar en el club de la banda de guerra?

Niño 3: No, yo pienso que así está bien.

Entrevistador: ¿No? ¿Nada? aunque yo les encargué sus diarios, aunque a veces no me los llevaron.

Niño 3: No yo creo que así está bien.

Entrevistador: Si con el diario, cuando yo les pedí el diario Cristian ¿te gusto que les pidiera el, el diario? o ¿hubieras preferido que no se los pidiera?

Niño 3: Cómo que a la vez no, pero a la vez sí porque, porque no porque también tenía que hacer tarea y me estresaba también con el diario y en con la tarea pero sí porque nos porque teníamos que explicar todo lo que teníamos que hacer en la banda y eso decías que era bueno.

Entrevistador: Y ¿Eso decías que era bueno?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué era bueno?

Niño 3: Porque así se nos olvida yo pienso que ahí podemos ver el diario y recordar lo que hicimos esos días no.

Entrevistador: Qué listo, eres el único que me ha dado esa explicación Cristian, gracias, porque el joven Bryan dijo que quisiera quitar los diarios, muy bien. Este Cristian, si tú no estuvieras en banda de guerra, si tú no fueras te acuerdas que fuiste nuestro primer tambor con los toques de bandera y el paso redoblado verdad si tú no estuvieras en la banda de guerra ¿Qué crees que hubiera pasado con la banda de guerra?

Niño 3: Que no tenían tantos integrantes y que los demás que se hubieran metido también hubieran podido tocar cosas, pero no, no había tantos tambores como ahorita.

Entrevistador: ¿Te acuerdas que sólo eras tú y David y que David dejó de venir y tú fuiste quien sacó todos sus toques?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: Sí por ejemplo, sólo hubieran estado ustedes dos y luego tú te sales y solo nos quedamos con David ¿Qué crees que hubiera pasado con banda de guerra?

Niño 3: Que como David también no aprendió tanto porque se, se fue yo pienso que, que David se hubiera quedado solo y se le haría más difícil tocar los toques el solo.

Entrevistador: Si yo también creo eso, entonces ¿Crees que banda de guerra te necesita?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Niño 3: Porque yo también se tocar más toques y a las demás niñas que se les toca estar en tambor se les dificulta.

Entrevistador: Sí, oye Cristian ¿Tú crees entonces que si tú no estuvieras en banda de guerra tus compañeros te extrañarían?

Niño 3: Sí, yo pienso que sí.

Entrevistador: Yo también, ya no tendrían con quién competir en las carreras y por ejemplo si alguno de tus compañeros no estuviera Cristian ¿Tú los extrañarías?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: Si por ejemplo Bryan no está.

Niño 3: Si.

Entrevistador: ¿Crees que lo extrañamos?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: Y por ejemplo Kendy no está ¿Crees que le haga falta a banda de guerra Kendy?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: También creo ¿Por qué tú piensas eso?

Niño 3: Porque ella son miembros de la banda y ya tenemos tiempo con ellos y yo pienso que bueno a mí se nos hace difícil porque también cuando se fue David se me hizo feo porque llevaban pues así los dos, pero, pero no quiso y...

Entrevistador: El joven Isaac también, te acuerdas a los dos porque no me dieron su diario, okey Cristian entonces tú ahorita ya podrías si alguien te enseñará un toque nuevo en tambor ¿crees que lo dominarías rápido?

Niño 3: Pues sí, pero al tiempo también.

Entrevistador: Es, es cierto ¿te gustaría aprender más toques?

Niño 3: Si.

Entrevistador: ¿Más difíciles?

Niño 3: Pues sí.

Entrevistador: Y ¿Te gustaría a la mejor que en algún futuro banda de guerra estuviera en concursos o algo así?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: A mí también se verían bien bonitos, ok entonces Christian tú estás, ¿Confías en que tu talento para seguir en banda de guerra?

Niño 3: Si

Entrevistador: Excelente yo también creo que lo tienes, ahora fíjate bien los niños que son parte de banda de guerra son 11 niños ¿Tú confías en todos ellos?

Niño 3: Si.

Entrevistador: Crees que el trabajo que hemos hecho con banda de guerra es gracias a que estamos todos juntos.

Niño 3: Si

Entrevistador: ¿Por qué Cristian?

Niño 3: Porque sí se nos fuera alguien seríamos menos, pero ósea como si fuera uno de corneta ya serían menos y no tocarían tan fuerte como ahorita.

Entrevistador: Muy bien, oye Cristian por ejemplo si tú llegarás a necesitar ayuda ¿Crees que tus amigos te ayudarían?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Sí? por qué cuando se rompió el tambor, te acuerdas ese día, ¿Qué sentiste cuando se te rompió?

Niño 3: Sentí pues triste porque se rompió, pero yo pensé que ya no lo iban a poder arreglar, pero hasta que me dijo el profe que sí dije pues qué bueno.

Entrevistador: Y ¿qué piensas sobre tu profe Cristian?

Niño 3: Qué es muy buena persona y que nos ha ayudado en, en banda.

Entrevistador: Lo vamos a extrañar Cristian.

Niño 3: Sí yo pienso que sí.

Entrevistador: Yo también, él tampoco quería irse el último día en su ensayo se puso muy triste, ¿Qué te enseñó Alfredo?

Niño 3: A tocar bandera, paso redoblado y un poco de marinos.

Entrevistador: Y por ejemplo dejando a un lado el tambor Cristian, Alfredo cuidaba mucho ciertas cosas de la banda de guerra por ejemplo te quedaste sin tambor un tiempo verdad ¿te acuerdas que fue una semana? en esa semana tú seguiste viniendo los ensayos, ¿Que cuidaba el profe cuando te decía: fórmate Cristian? ¿Qué les enseñaba si no tuvieran instrumento, qué les enseñaba?

Niño 3: A tocar, pero también como nos decía que cuando no teníamos cuando no los dejaba llevarnos el tambor, así como en el piso.

Entrevistador: Ah sí es cierto es que también no podíamos soltarles el tambor Cristian, pero se lo ganaron, muy bien Cristian ahora quiero que me platiques una cosa, antes de que yo llegara a tu escuela ¿Te acuerdas cómo estaba tu escuela? ¿Cómo estaba?

Niño 3: Pues no estaba tan desastrosa, pero a la hora de salida se peleaban así todos encarrerados y algunos ni traían tarea ni nada.

Entrevistador: Híjole y cuando yo llegué a tu escuela a Cristian ¿Qué empecé a hacer?

Niño 3: A corregirnos y a enseñarnos los clubs y a cuál queríamos entrar.

Entrevistador: Okey ¿has aprendido algo conmigo Cristian?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Qué te he enseñado?

Niño 3: A veces cuando el profe se va con las cornetas vienes con nosotros a enseñarnos tambor cuando mientras viene el profe de con las cornetas.

Entrevistador: Okey y cuando he entrado tu salón Cristian a ¿habido alguna diferencia a cuando yo no estoy?

Niño 3: Si.

Entrevistador: Sí, ¿qué es lo diferente?

Niño 3: Que algunos están así haciendo desastres y luego cuando abres la puerta todos se van corriendo contigo y se calman mucho.

Entrevistador: Y luego ¿siguen haciendo travesuras no?

Niño 3: Cuando te vas, sí.

Entrevistador: Y Cristian aparte de eso te he enseñado otra cosa, ¿a ti te gusta que entré a tu salón?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Niño 3: Porque a veces nos, nos salvas de que la maestra nos ponga a escribir algo....

Entrevistador: Ay rayos, ¿apoco sí? bueno era un recreo para ustedes, y por ejemplo este Bryan me dijo que yo les había enseñado a hacer más amigos ¿eso es cierto Cristian?

Niño 3: Sí.

Entrevistador: ¿Cómo a hacer eso?

Niño 3: Porque nos, nos fuiste enseñando a convivir entre nosotros mismos.

Entrevistador: ¿Antes no convivían o si convivían?

Niño 3: Un poco.

Entrevistador: ¿Cómo convivían?

Niño 3: Pues a veces sí jugando, pero no era tanto más bien cada quien con su salón, y si no pues ahí uno solo.

Entrevistador: Y ahora cómo es.

Niño 3: Pues ya convivimos más y ya nos acercamos más entre nosotros mismos en la banda.

Entrevistador: Y por ejemplo en tu salón ustedes siempre han sido un salón muy unido la verdad ahorita siguen siendo unidos o son más unidos ¿Cómo lo ves?

Niño 3: Pues bien.

Entrevistador: ¿Pues bien? ¿Cómo es bien, Cristian?

Niño 3: O sea que están así tranquilo si no hacen tanto desorden.

Entrevistador: Ok yo ya casi me voy de tu escuela y entonces ustedes van a hacer responsables de banda de guerra porque ya están preparados para eso, entonces estoy muy orgullosa de que niños como tú estén en banda de guerra, así queríamos banderos Alfredo y yo así que joven tambor tiene una gran responsabilidad lo felicito, los voy a extrañar mucho Cristian, pero pobres de ustedes que no me saluden en la calle o qué no me visiten en mi casa porque acuérdate que tenemos muchas cosas que hacer todavía en el Pueblito, en tu escuela puede que ya no, pero en el Pueblito vamos hacer algo más grande sale, ¿podré contar contigo después Cristian?

Niño 3: Si.

Entrevistador: Tú puedes contar conmigo después ¿sale? te quiero mucho Cristian, fue un gusto ser tu maestra.

Niño 3: Yo también.

Fecha: 13/ Dic/2018	Transcripción 3	
Objetivo: recabar información sobre la experiencia de un niño que pertenece a la banda de guerra		
Lugar: Escuela	Hora: 10:00 a.m.	
Datos generales del entrevistado:		
Nombre: Cristian	Edad: 9 años	Grado: cuarto
Club al que pertenece: banda de guerra	Periodo de ingreso: Marzo 2018	

509

380 510 **Entrevistador:** Tú eres un miembro de banda de guerra verdad, ¿qué instrumento tocas?

381 511 **Niño 3:** Tambor.

382 512 **Entrevistador:** Y ¿quién decidió el tambor?

383 513 **Niño 3:** yo porque quería tambor ya que se me hizo más fácil que corneta.

384 514 **Entrevistador:** ¿Apoco sí? y ¿Al principio sí se te hizo fácil o era complicado?

385 515 **Niño 3:** Sí se me hizo complicado, pero luego le fui entendiendo.

386 516 **Entrevistador:** Y ahorita ¿cómo se te hace?

387 517 **Niño 3:** Fácil.

388 518 **Entrevistador:** Cristian ¿te gusta banda de guerra?

389 519 **Niño 3:** Sí.

390 520 **Entrevistador:** ¿Por qué te gusta banda de guerra?

Aprendizaje

391 [521 **Niño 3:** Porque aprendo toques y, y no había hecho y, y me quedaba así sin hacer sin nada
522 cuando, cuando todavía no estaba aquí así me desalojo un poco más.

392 523 **Entrevistador:** Entonces ¿cuál es tu parte favorita de banda de guerra?

393 524 **Niño 3:** Cuando tocamos

394 525 **Entrevistador:** ¿Te acuerdas cuando participaron en el desfile?

395 526 **Niño 3:** Sí.

396 527 **Entrevistador:** ¿Qué sentiste cuando participaron todos en el desfile?

397 528 **Niño 3:** Me sentí feliz.

*Participación de la comunidad
Realización de actividades
Sentimientos de los alumnos*

- 398 529 **Entrevistador:** ¿Estabas nervioso?
- 399 530 **Niño 3:** Poquito.
- 400 531 **Entrevistador:** ¿Por qué? ¿Qué era lo que te ponía nervioso?
- 401 { 532 **Niño 3:** Qué que nos cayéramos como cuando alguien se cayó ahí o que se nos rompió el
533 tambor o alguna otra cosa.
- 402 534 **Entrevistador:** Y ¿Por qué te ponías feliz?
- 403 { 535 **Niño 3:** Porque también era la primera vez que hubo banda de guerra y un desfile con la
536 banda
- 404 { 537 **Entrevistador:** Y tú fuiste parte de esa primera vez Cristian eso es lo bueno, oye y
538 ¿Cuándo tocaron en los honores a la bandera que sentiste?
- 405 539 **Niño 3:** Me sentí feliz.
- 406 540 **Entrevistador:** Yo también, ¿No estabas nervioso?
- 407 541 **Niño 3:** Poquito también.
- 408 542 **Entrevistador:** ¿Qué era lo que te pone nervioso?
- 409 { 543 **Niño 3:** Que como no habíamos tocado en honores a la bandera que algo nos iba a salir
544 mal o algo así por el estilo.
- 410 545 **Entrevistador:** Y por ejemplo el lunes que yo no estuve ¿Cómo les fue?
- 411 546 **Niño 3:** Bien ahí más o menos.
- 412 { 547 **Entrevistador:** Más o menos ¿Qué pasó es que yo no vine tienes que platicarme todo el
548 chisme completo Cristian?
- 413 { 549 **Niño 3:** Es que al principio nerviosos por qué, pero ya le fuimos agarrando un poquito
550 más porque ya habíamos hecho otros honores y, y, ya le agarramos más
- 414 { 551 **Entrevistador:** Entonces ¿Sí respondieron rápido a las indicaciones de Alfredo? porque
552 ya ves que las hace con la corneta
- 415 553 **Niño 3:** Sí.
- 416 554 **Entrevistador:** Si ¿no hubo confusiones?

- 417 555 **Niño 3:** No.
- 418 { 556 **Entrevistador:** Hay qué bueno yo tenía un poco de nervios también Cristian, oye en tu
557 club de banda de guerra ¿Te acuerdas cuando entraste a tu club? ¿Qué esperabas del club
558 de banda de guerra Cristian? *Participación de la comunidad*
- 419 559 **Niño 3:** Yo esperaba que iba a ser más fácil todo, pero, pero vi que no era tan fácil. *Toma de decisiones*
- 420 560 **Entrevistador:** Porque tú estuviste en fútbol primero te acuerdas, ¿porque te cambiaste? *mes*
- 421 { 561 **Niño 3:** Porque no me gustó tanto fútbol y decidí mejor cambiarme a banda de guerra ya
562 que eran otros días y los días que eran de fútbol me iba ayudarle a mi mamá a la casa.
- 422 { 563 **Entrevistador:** Y ahorita que ya estás en banda de guerra, que ya conoces muchos toques
564 y ya te sale muchos toques es también muy difíciles ¿Te imaginaste que ibas a lograr
565 aprender todo eso?
- 423 566 **Niño 3:** No.
- 424 567 **Entrevistador:** Y ahorita que ya lo sabes Cristian qué piensas, ¿Qué piensas sobre eso?
- 425 { 568 **Niño 3:** Pienso que, que no había pensado que iba aprenderme todos esos toques pensé
569 que no me iban a salir.
- 426 570 **Entrevistador:** Y ándale que te salieron Cristian, ¿No estás emocionado por eso?
- 427 571 **Niño 3:** Sí.
- 428 { 572 **Entrevistador:** Yo también, fuiste un gran tambor durante este tiempo te felicito, ahora
573 Cristian ¿Dime si hay algo que te gustaría cambiar en el club de la banda de guerra?
- 429 574 **Niño 3:** No, yo pienso que así está bien. *Participación de la comunidad*
Toma de decisiones
- 430 { 575 **Entrevistador:** ¿No? ¿Nada? aunque yo les encargué sus diarios, aunque a veces no me
576 los llevaron.
- 431 577 **Niño 3:** No yo creo que así está bien.
- 432 { 578 **Entrevistador:** Si con el diario, cuando yo les pedí el diario Cristian ¿te gusto que les
579 pidiera el, el diario? o ¿hubieras preferido que no se los pidiera?
- 433 { 580 **Niño 3:** Cómo que a la vez no, pero a la vez sí porque, porque no porque también tenía
581 que hacer tarea y me estresaba también con el diario y en con la tarea pero sí porque nos
Participación de la comunidad
Toma de decisiones
Organización y planificación en
Coordinación

433 [582 porque teníamos que explicar todo lo que teníamos que hacer en la banda y eso decías
583 que era bueno.

434 584 **Entrevistador:** Y ¿Eso decías que era bueno?

435 585 **Niño 3:** Sí.

436 586 **Entrevistador:** ¿Por qué era bueno?

*Aprendizaje
Utilidad de sus compromisos*

437 [587 Niño 3: Porque así se nos olvida yo pienso que ahí podemos ver el diario y recordar lo
588 que hicimos esos días no.

438 [589 **Entrevistador:** Qué listo, eres el único que me ha dado esa explicación Cristian, gracias,
590 porque el joven Bryan dijo que quisiera quitar los diarios, muy bien. Este Cristian, si tú
591 no estuvieras en banda de guerra, si tú no fueras te acuerdas que fuiste nuestro primer
592 tambor con los toques de bandera y el paso redoblado verdad si tú no estuvieras en la
593 banda de guerra ¿Qué crees que hubiera pasado con la banda de guerra?

*Organización y
Planificación
coordinación de
alumnos
Importancia de
todos*

439 [594 Niño 3: Que no tenían tantos integrantes y que los demás que se hubieran metido también
595 hubieran podido tocar cosas, pero no, no había tantos tambores como ahorita.

440 [596 **Entrevistador:** ¿Te acuerdas que sólo eras tú y David y que David dejó de venir y tú
597 fuiste quien sacó todos sus toques?

441 598 **Niño 3:** Sí.

442 [599 **Entrevistador:** Sí por ejemplo, sólo hubieran estado ustedes dos y luego tú te sales y solo
600 nos quedamos con David ¿Qué crees que hubiera pasado con banda de guerra?

443 [601 **Niño 3:** Que como David también no aprendió tanto porque se, se fue yo pienso que, que
602 David se hubiera quedado solo y se le haría más difícil tocar los toques el solo.

444 603 **Entrevistador:** Si yo también creo eso, entonces ¿Crees que banda de guerra te necesita?

445 604 **Niño 3:** Sí.

*Participación de la comunidad
Realización de actividades*

446 605 **Entrevistador:** ¿Por qué?

*Organización y planificación
Coordinación con alumnos*

447 [606 **Niño 3:** Porque yo también se tocar más toques y a las demás niñas que se les toca estar
607 en tambor se les dificulta.

448 [608 **Entrevistador:** Sí, oye Cristian ¿Tú crees entonces que si tú no estuvieras en banda de
609 guerra tus compañeros te extrañarían?

*Convivencia
Vínculos: afecto*

Bitácora 3

Transcripción de audios de profesores

Fecha: 03/ Dic/2018	Transcripción 6
Objetivo: recabar información sobre la experiencia de una docente que participó en la intervención	
Lugar: Escuela	Hora: 10:00 a.m.
Datos generales del entrevistado:	
Nombre: Maestra Maricela Edad: 45 años A cargo de: segundo grado	
Proyectos en que participó: club de artes, club de artematicas, proyectos en el aula	

Entrevistador: Usted sabe que comencé mi intervención a partir de febrero de este año, entonces actualmente estoy haciendo el cierre de todas las actividades que vine a realizar, yo le quiero preguntar maestra ¿Cuál es su percepción sobre el trabajo que yo vine a hacer con ustedes?

Maestra 1: Bueno, primeramente, pues te agradezco todo el apoyo que le has brindado a todos los maestros, en lo personal hablando de mi trabajo, bueno en el aula aquí con el grupo, pues ha sido bastante bueno has apoyado bastante en todo lo que es la cuestión pedagógica en..., inclusive en el manejo de la disciplina también, me has dado bastante apoyo en esas áreas, también me has ayudado mucho en la elaboración de materiales, en como inclusive mejorar mi..., pues en la pedagogía, como crecer como maestra, yo inclusive me ayudaste a analizar la forma de enseñanza, muchas situaciones que a veces no las llegue a ver y tú me enfocaste muchas áreas de ese lado.

Entrevistador: Maestra ¿Cómo podría describir una de esas? Usted me dice analizar una de esas áreas y enfocarlo, pero ¿Cómo podría describir en una situación concreta en lo que haya hecho usted eso?

Maestra 1: ¿En lo pedagógico?

Entrevistador: Si.

Maestra 1: Bueno un ejemplo es, por ejemplo hablando de un tema, bueno te voy a dar un ejemplo de un tema muy específico, por ejemplo de: hacer un libro de poemas, yo..., no tenía em..., eh, la manera en cómo, la manera exacta o la manera más conveniente de iniciarlo, si pues tenía unas estrategias pero pues tú me ayudaste a ver la manera de dar precisamente..., de encontrar el interés en ellos, con qué tema de interés podría ayudarles, por ejemplo me ayudaste a que buscáramos animales en peligro de extinción que es lo que les gusta a ellos, me fuiste llevando de la mano a realizar este, pues esa búsqueda, como iniciarlo, ¿no? Del tema de interés, posteriormente ya que lo investigan ver la manera en que ellos lo abordan al grupo, ver la manera en que ellos lo trabajan en equipos, posteriormente hacerlo en borrador, y como también darles, ayudarles a entender lo que es el poema, los versos, a elaborar ellos pues..., a encontrar la manera más simple de buscar rimas, todo eso me fuiste ayudando paso a paso porque yo si tenía la idea, pero me saltaba pasos y tú me ayudaste a llevarlo más de la mano, de esa manera tú me ayudaste o facilitaste la realización de un libro que les gustó mucho por ejemplo.

Entrevistador: ¿Con ese ejemplo de una de las actividades que yo le ayude a realizar, podría decir que observo algún tipo de cambio en el comportamiento de los niños durante el proceso?

Maestra 1: Si, por ejemplo tú me ayudaste a, también dentro de esa ayuda en cuestión pedagógica en ese tema del poema, de la realización de un producto que fue el libro de poemas, también me ayudaste con la disciplina, de que también pues el que quería participar que siempre levantara su mano, trabajar de una forma ordenada y pues al trabajar en equipos también trabajar de una forma colaborativa, había niños que se les dificultaba el dibujo y otros niños les ayudaban, hay niños que se les dificultaba la rima y otros alumnos les apoyaban, entonces de esa forma me apoyaste de esa manera en cuanto a disciplina y en cuanto a apoyo y en cuanto a trabajo colaborativo.

Entrevistador: Maestra, y por ejemplo cuando..., pongámonos en, en ese ejemplo de la estrategia del libro de poemas, durante el proceso del libro de poema, usted vio..., ya ve que tiene alumnos que no están tan interesados en la lectoescritura, que no les gusta, con esa estrategia donde surgimos a partir de un interés relativamente común entre todo el salón,

observo que los niños les interesaba ¿verdad?, se ponían a investigar, eh, ¿Qué sorpresas le dieron los alumnos?

Maestra 1: Si, el interés en cuestión de investigar más a fondo de los animales en peligro de extinción, que a veces uno piensa que nada más ese trabajo lo hacen los niños de cuarto o quinto o sexto, ¿no?, es sorprendente que niños de segundo puedan ir más allá de lo que uno se puede imaginar, ¿no?, investigar, preguntaron, inclusive a papás, buscaron en internet, buscaron en libros, se fueron más a fondo en cuanto a investigación de los animales, inclusive algunos traían los recortes, eh dibujos, traían apuntes y...., pues si fue bastante buena esa parte de la investigación, en cuanto también la escritura, pues tengo algunos niños no muchos pero si tengo algunos que..., que pues escribían abajo de la línea o entre la línea o muy pegadas las palabras, también ayudó en este trabajo en la segmentación de palabras, en la uniformidad de la letra, en escribir sobre la línea, hubo esa parte de la motivación del decir: sí, si lo puedo hacer, quiero que mi trabajo este bonito, va a ir en un libro, entonces eso fue muy motivante para el alumno donde le ayudo a mejorar la segmentación, la escritura, ¿verdad?, en varias áreas.

Entrevistador: Maestra, y por ejemplo, eso es por un lado pedagógico, ¿no?, por el lado de estrategias de nuevas intervenciones en su aula, pero independientemente del lado pedagógico ¿Usted considera que mi participación con usted, impacto a otro nivel?

Maestra 1: Ah sí, impacto en el sentido de..., yo lo vi en otro sentido, no nada más en esta área pedagógica, si no también lo vi en la paciencia, bastante, porque si me falta un poquito a mí de ese lado, la paciencia, el atender la necesidad de niño por niño, o sea, no es nada más de uno y por ese ya todos van a tratarse de manera igual, no, si no que si aprendí, tú te agradezco porque me ayudaste como a que observar más: eh qué necesidad tiene el niño, que es lo que le gusta, o sea observar sus intereses, saber las necesidades que tienen, que carecen, en que es bueno, en que qué es lo que necesita, en que área necesitan trabajarle, por ejemplo, ahorita se me viene el ejemplo de Miguel, ¿no?, el que siempre le estuviste aplaudiendo, felicitando, esa gran habilidad que tiene en el dibujo, de la creatividad que ahorita se me viene a la mente Miguel pero fue en todos, en cada uno de ellos, por ejemplo se me viene Luis Fernando, un niño muy tímido, introvertido, que siempre algún logro le estuviste felicitando, aplaudiendo, que el inclusive te lo expreso en una nota que me enseñaste

“Gracias maestra por su paciencia” no recuerdo muy bien la nota pero dije: “Wow”, un niño que en veces piensas que no te va a expresar nada y eso que te expreso me, me enseñó mucho, ¿no?, que en cada niño es algo pues especial, algo bien grande que uno debe de tomar en cuenta, porque a veces uno generaliza y no, yo creo que nosotros como maestros debemos atender aunque llevemos más tiempo la necesidad, el interés, lo que carece, las oportunidades de cada uno, observarlos a fondo, qué está pasando desde su casa, que a veces uno lo ve muy general, que están indisciplinados y pues no sé, se porta mal y hasta ahí no le bajamos pero no entendemos que el niño trae muchas necesidades debido a que no hay atención en casa, que falta dar ese plus a los padres a ellos, sin criticar a los papás ¿verdad? pero esa falta de cariño también la buscan aquí y tú me enseñaste eso, a ver que cada niño es bien especial, que cada niño sí tiene áreas de oportunidad, pero que también tiene habilidades bien grandes, que inclusive ayudarles a que ellos las expresen porque a veces ellos las tienen bien escondidas, entonces si me ayudaste bastante.

Entrevistador: Maestra y a usted como..., la maestra Marisela del grupo de segundo grado, considera que mi participación en la escuela fue, ¿Ayudó a ser diferente las practicas aquí?

Maestra 1: Si, por ejemplo aquí vemos el producto, muchas veces nada más hablamos y no se concretan las cosas pero en tu caso si fuiste muy concreta en hacer productos, como la banda de guerra que fue bastante, que jamás nos imaginamos que la escuela del Pueblito tuviera banda de guerra por ejemplo. Que estuviste siempre ayudando, motivando a los niños, quedándote después de horas de clase, que pocos los maestros fuimos los que estuvimos apoyando, yo te apoye poco por ejemplo en el club de artes que hiciste un excelente trabajo los sábados, que me sorprendió el trabajo que hacían los niños los sábados, algunos ya no vine, pero veía los productos en el salón que elaboraban, en cuestión de la banda de guerra también se vio las actividades que estuviste haciendo, inclusive los estuviste motivando para que hicieran una tómbola, donde estuvieron sacando pues el presupuesto para uniformes, para que estuviera su equipo bien, para que fuera una banda de guerra bien hecha, bien uniformaditos, bien preparados, tuviste esa iniciativa de estar buscando personas que estuvieran ayudando como el maestro de banda de guerra el cual es una excelente persona, se ve muy dedicado a la banda de guerra, estuviste haciendo trabajo que nadie de nosotros ha hecho aquí.

Entrevistador: ¿Y considera ustedes como profesores pueden hacer eso?

Maestra 1: Se supone que deberíamos hacerlo, ¿no?, pero lo veo un poco difícil porque tristemente ponemos, anteponemos que: hay tengo que llegar temprano porque tengo que hacer esto, entonces siempre estamos anteponiendo otras cosas antes que llegar a hacer algo muy bueno por la escuela, yo creo que si lo deberíamos de hacer porque nos dejás una enseñanza muy grande a la escuela, a los maestros, pero yo pienso si deberíamos continuar haciendo algo, a lo mejor no igual pero si parecido, de tener iniciativa a nosotros como maestros, nos falta trabajar en forma colaborativa entre maestros ayudar a..., en qué hacer en pro del niño para ayudarlo no nada más ver nuestro interés, si no ver el interés de ellos.

Entrevistador: Maestra y ¿Cuál sería esa enseñanza que menciona que, yo les deje?

Maestra 1: Pues la iniciativa de hacer algo bueno por el niño, ¿no?, de ver que le gusta al niño y que hacer para que ese sueño del niño se haga realidad.

Entrevistador: Y considera que, cuando yo no esté aquí en la primaria ¿Eso pueda seguir en marcha?

Maestra 1: Pues sería cuestión de hablarlo con el Director, los maestros. De hacer conciencia de por ejemplo la banda de guerra, que se siga motivando para que ellos sigan ensayando, inclusive yo le decía a Fer, deberíamos nosotros como maestros llegar a pagarle a una persona que venga a ayudarles a ensayar, que no se pierda el gran trabajo que ya iniciaste, porque yo creo que hiciste tú la parte más difícil, ¿no?, y nosotros ya sería cuestión de nosotros seguir mantenido ese gran trabajo que hiciste, yo siento que como maestros deberíamos obligarnos a mantener y mejorar esas áreas que nos están faltando, sobretodo, por ejemplo, no dejar caer lo que tú ya has logrado.

Entrevistador: Y que sería eso que logre, a parte de la banda de guerra, de dejarla con sus instrumentos y todo, eso fue en un club, porque, acuértese que estuvimos en artes, en otras actividades, ¿Qué más logre maestra?

Maestra 1: Pues, a parte de lograr esto de los club que hiciste los sábados, los clubs que entrenabas después de clases, pues lograste el amor y la simpatía de los niños, llegas y todo mundo: ¡Fer! y te abrazan, te buscan en el recreo, no te dejan platicar con nosotros, yo creo que lograste esa motivación en el niño lo que muchos maestros no hemos logrado ¿no? o sea,

si cuando están en el grado con nosotros, pues te buscan y te saludan pero con ese énfasis, con esas ganas de ir a abrazarte y saludarte cuando te ven con mucho cariño, eso lograste en bastantes niños, dejaste muy marcado el amor y afecto hacia ellos, ¿no?, porque ellos vieron que tú te interesaste en ellos, no nada más vieron a la maestra que vienen a enseñarles a leer, escribir y hacer las cosas bien, si no que les diste en el lado afectivo, el lado que ellos les falta.

Entrevistador: Maestra y usted como docente, porque al final de cuentas yo no soy docente y no paso todo el día con los alumnos, usted sí ¿Considera que es probable que usted pueda aplicar eso, que yo le di a los niños a su grupo?

Maestra 1: Si claro, yo quiero, yo estoy empezando no del todo, pero ya estoy empezando a ver ese lado, el lado afectivo de los niños y que vienen buscando en un maestro.

Entrevistador: Y ¿Cómo está empezando, en qué está empezando? ¿Qué está haciendo?

Maestra 1: Por ejemplo: a escuchar, o a aplaudir el pequeño o mucho logro que está teniendo el alumno, o estoy aprendiendo inclusive a la paciencia ¿no? en vez de frustrarme o enojarme de que: “hay Dios no aprenden”, más bien de ver la manera de hablarles más dulce o amigable, paciente, decir: a ver vamos a ver qué está pasando, que problema estas teniendo, a ver cómo te puedo ayudar, esa manera, ese lado, de que como seres humanos nos falta, ¿no? como docentes, yo creo que nos falta ese lado humano.

Entrevistador: Maestra, que podría usted seguir haciendo, que yo le haya enseñado, cuando yo ya no este, ¿Qué es lo que usted quiere continuar haciendo cuando yo ya no esté?

Maestra 1: Pues eso, empezar a con la paciencia a trabajar más con, en que le interesa al niño ,ver cómo ayudarle, ayudarle a los niños de esa manera amorosa, de una manera más asertiva, también en buscar como docente, nuevas formas o estrategias para la creatividad porque tú me dejaste mucho que el niño puede hacer, uno decía que el niño no puede lograr esto y en tu trabajo te das cuenta que el niño puede eso y más, en ese libro de poemas que ellos inventaron y uno piensa: no ellos no van a inventar poemas y lo lograron, por poner un ejemplo y en el club de artes que también vi la, esa creatividad que el niño aun estando en primer año, todo lo que puede hacer, ¿no?, que en veces nosotros los maestros uno somos los que ponemos los límites, o sea yo esa parte si voy a estar buscando, realizar en el niño

hacerles que esa creatividad tan grande de la forma que sea asertiva y buena para ellos verdad, buscar por ese lado de la creatividad, pero también el lado del compartir, el lado que les motiva e interesa.

Entrevistador: Maestra, le hubiera gustado que yo hiciera algo más, que yo hubiera impactado en otro lado, ¿Cómo complementaria mi trabajo?

Maestra 1: Bueno, me hubiera gustado en ayudarme un poco en la disciplina, a lo mejor estrategias que me hacen mucha falta en la disciplina, porque yo en lo personal soy cuadrada en esa área, de que ya se portó mal ahí va la tacha, el nombre en el círculo rojo del semáforo, porque por lo regular tenemos un semáforo verdad, estarles poniendo la cara de enojada porque se portó mal, y pues tú me diste algunas veces algunos unos tips, que sí me faltan pues implementar, pero si me hubiese gustado un poquito más aterrizar o poner más en práctica, que no hubo más que nada... pues se fue el tiempo, de quererlo lo quieres y tienes, yo veo que tienes muchas habilidades, capacidades, mucha preparación en cuestión de manejar las áreas que necesita uno como maestro, eso me hubiese gustado más, a los mejor que te hubieran dado más tiempo aquí con nosotros para ver eso que nos falta.

Entrevistador: Luego se las paso maestra, muy bien maestra por el momento eso es todo porque ya terminó la maestra Bety, entonces el grupo va a estar solo y ya sabe lo que pasa cuando un grupo está solo.

(Fin de entrevista)

Fecha: 03/ Dic/2018	Transcripción 6
Objetivo: recabar información sobre la experiencia de una docente que participó en la intervención	
Lugar: Escuela	Hora: 10:00 a.m.
Datos generales del entrevistado:	
Nombre: Maestra Maricela Edad: 45 años A cargo de: segundo grado	
Proyectos en que participó: club de artes, club de artematicas, proyectos en el aula	

4

1 5 (Ruido de fondo: niños en la escuela)

2 { 6 **Entrevistador:** Usted sabe que comencé mi intervención a partir de febrero de este año,
7 entonces actualmente estoy haciendo el cierre de todas las actividades que vine a realizar,
8 yo le quiero preguntar maestra ¿Cuál es su percepción sobre el trabajo que yo vine a hacer
9 con ustedes?

3 { 10 **Maestra 1:** Bueno, primeramente, pues te agradezco todo el apoyo que le has brindado a
11 todos los maestros, en lo personal hablando de mi trabajo, bueno en el aula aquí con el
12 grupo, pues ha sido bastante bueno has apoyado bastante en todo lo que es la cuestión
13 pedagógica en..., inclusive en el manejo de la disciplina también, me has dado bastante
14 apoyo en esas áreas, también me has ayudado mucho en la elaboración de materiales, en
15 como inclusive mejorar mi..., pues en la pedagogía, como crecer como maestra, yo
16 inclusive me ayudaste a analizar la forma de enseñanza, muchas situaciones que a veces
17 no las llegue a ver y tú me enfocaste muchas áreas de ese lado.

*Función de
Psicólogo
educ.*

4 { 18 **Entrevistador:** Maestra ¿Cómo podría describir una de esas? Usted me dice analizar una
19 de esas áreas y enfocarlo, pero ¿Cómo podría describir en una situación concreta en lo
20 que haya hecho usted eso?

5 21 **Maestra 1:** ¿En lo pedagógico?

6 22 **Entrevistador:** Si.

7
23 **Maestra 1:** Bueno un ejemplo es, por ejemplo hablando de un tema, bueno te voy a dar
24 un ejemplo de un tema muy específico, por ejemplo de: hacer un libro de poemas, yo...,
25 no tenía em..., eh, la manera en cómo, la manera exacta o la manera más conveniente de
26 iniciarlo, si pues tenía unas estrategias pero pues tú me ayudaste a ver la manera de dar
27 precisamente..., de encontrar el interés en ellos, con qué tema de interés podría ayudarles,
28 por ejemplo me ayudaste a que buscáramos animales en peligro de extinción que es lo
29 que les gusta a ellos, me fuiste llevando de la mano a realizar este, pues esa búsqueda,
30 como iniciarlo, ¿no? Del tema de interés, posteriormente ya que lo investigan ver la
31 manera en que ellos lo abordan al grupo, ver la manera en que ellos lo trabajan en equipos,
32 posteriormente hacerlo en borrador, y como también darles, ayudarles a entender lo que
33 es el poema, los versos, a elaborar ellos pues..., a encontrar la manera más simple de
34 buscar rimas, todo eso me fuiste ayudando paso a paso porque yo si tenía la idea, pero me
35 saltaba pasos y tú me ayudaste a llevarlo más de la mano, de esa manera tú me ayudaste
36 o facilitaste la realización de un libro que les gustó mucho por ejemplo.

8
37 **Entrevistador:** ¿Con ese ejemplo de una de las actividades que yo le ayude a realizar,
38 podría decir que observo algún tipo de cambio en el comportamiento de los niños durante
39 el proceso?

9
40 **Maestra 1:** Si, por ejemplo tú me ayudaste a, también dentro de esa ayuda en cuestión
41 pedagógica en ese tema del poema, de la realización de un producto que fue el libro de
42 poemas, también me ayudaste con la disciplina, de que también pues el que quería
43 participar que siempre levantara su mano, trabajar de una forma ordenada y pues al
44 trabajar en equipos también trabajar de una forma colaborativa, había niños que se les
45 dificultaba el dibujo y otros niños les ayudaban, hay niños que se les dificultaba la rima
46 y otros alumnos les apoyaban, entonces de esa forma me apoyaste de esa manera en
47 cuanto a disciplina y en cuanto a apoyo y en cuanto a trabajo colaborativo.

Realizar act. en el aula.

10
48 **Entrevistador:** Maestra, y por ejemplo cuando..., pongámonos en, en ese ejemplo de la
49 estrategia del libro de poemas, durante el proceso del libro de poema, usted vio..., ya ve
50 que tiene alumnos que no están tan interesados en la lectoescritura, que no les gusta, con
51 esa estrategia donde surgimos a partir de un interés relativamente común entre todo el
52 salón, observo que los niños les interesaba ¿verdad?, se ponían a investigar, eh, ¿Qué
53 sorpresas le dieron los alumnos?

Participación

Resultados de proponer actividades novedosas en el aula.

54 **Maestra 1:** Si, el interés en cuestión de investigar más a fondo de los animales en peligro
55 de extinción, que a veces uno piensa que nada más ese trabajo lo hacen los niños de cuarto
56 o quinto o sexto, ¿no?, es sorprendente que niños de segundo puedan ir más allá de lo que
57 uno se puede imaginar, ¿no?, investigar, preguntaron, inclusive a papás, buscaron en
58 internet, buscaron en libros, se fueron más a fondo en cuanto a investigación de los
59 animales, inclusive algunos traían los recortes, eh dibujos, traían apuntes y...., pues si fue
60 bastante buena esa parte de la investigación, en cuanto también la escritura, pues tengo
61 algunos niños no muchos pero si tengo algunos que.... que pues escribían abajo de la
62 línea o entre la línea o muy pegadas las palabras, también ayudó en este trabajo en la
63 segmentación de palabras, en la uniformidad de la letra, en escribir sobre la línea, hubo
64 esa parte de la motivación del decir: sí, si lo puedo hacer, quiero que mi trabajo este
65 bonito, va a ir en un libro, entonces eso fue muy motivante para el alumno donde le ayudo
66 a mejorar la segmentación, la escritura, ¿verdad?, en varias áreas.

Resultados
de
proponer
actividades
novedosas
al aula.

67 **Entrevistador:** Maestra, y por ejemplo, eso es por un lado pedagógico, ¿no?, por el lado
68 de estrategias de nuevas intervenciones en su aula, pero independientemente del lado
69 pedagógico ¿Usted considera que mi participación con usted, impacto a otro nivel?

Equipo de trabajo
Cualidades
de
líder

70 **Maestra 1:** Ah sí, impacto en el sentido de..., yo lo vi en otro sentido, no nada más en
71 esta área pedagógica, si no también lo vi en la paciencia, bastante, porque si me falta un
72 poquito a mí de ese lado, la paciencia, el atender la necesidad de niño por niño, o sea, no
73 es nada más de uno y por ese ya todos van a tratarse de manera igual, no, si no que si
74 aprendí, tú te agradezco porque me ayudaste como a que observar más: eh qué necesidad
75 tiene el niño, que es lo que le gusta, o sea observar sus intereses, saber las necesidades
76 que tienen, que carecen, en que es bueno, en que qué es lo que necesita, en que área
77 necesitan trabajarle, por ejemplo, ahorita se me viene el ejemplo de Miguel, ¿no?, el que
78 siempre le estuviste aplaudiendo, felicitando, esa gran habilidad que tiene en el dibujo,
79 de la creatividad que ahorita se me viene a la mente Miguel pero fue en todos, en cada
80 uno de ellos, por ejemplo se me viene Luis Fernando, un niño muy tímido, introvertido,
81 que siempre algún logro le estuviste felicitando, aplaudiendo, que el inclusive te lo
82 expreso en una nota que me enseñaste "Gracias maestra por su paciencia" no recuerdo
83 muy bien la nota pero dije: "Wow", un niño que en veces piensas que no te va a expresar
84 nada y eso que te expreso me, me enseñó mucho, ¿no?, que en cada niño es algo pues
85 especial, algo bien grande que uno debe de tomar en cuenta, porque a veces uno generaliza
86 y no, yo creo que nosotros como maestros debemos atender aunque llevemos más tiempo

Reproducir
esas cualidades

Reforzamiento
positivo
de esas virtudes

87 la necesidad, el interés, lo que carece, las oportunidades de cada uno, observarlos a fondo,
88 qué está pasando desde su casa, que a veces uno lo ve muy general, que están
89 indisciplinados y pues no sé, se porta mal y hasta ahí no le bajamos pero no entendemos
90 que el niño trae muchas necesidades debido a que no hay atención en casa, que falta dar
91 ese plus a los padres a ellos, sin criticar a los papás ¿verdad? pero esa falta de cariño
92 también la buscan aquí y tú me enseñaste eso, a ver que cada niño es bien especial, que
93 cada niño sí tiene áreas de oportunidad, pero que también tiene habilidades bien grandes,
94 que inclusive ayudarles a que ellos las expresen porque a veces ellos las tienen bien
95 escondidas, entonces si me ayudaste bastante.

La sinergia

14 { 96 **Entrevistador:** Maestra y a usted como..., la maestra Marisela del grupo de segundo
97 grado, considera que mi participación en la escuela fue, ¿Ayudó a ser diferente las
98 practicadas aquí?

Participación Realización de activ

15 { 99 **Maestra 1:** Si, por ejemplo aquí vemos el producto, muchas veces nada más hablamos y
100 no se concretan las cosas pero en tu caso si fuiste muy concreta en hacer productos, como
101 la banda de guerra que fue bastante, que jamás nos imaginamos que la escuela del Pueblito
102 tuviera banda de guerra por ejemplo. Que estuviste siempre ayudando, motivando a los
103 niños, quedándote después de horas de clase, que pocos los maestros fuimos los que
104 estuvimos apoyando, yo te apoye poco por ejemplo en el club de artes que hiciste un
105 excelente trabajo los sábados, que me sorprendió el trabajo que hacían los niños los
106 sábados, algunos ya no vine, pero veía los productos en el salón que elaboraban, en
107 cuestión de la banda de guerra también se vio las actividades que estuviste haciendo,
108 inclusive los estuviste motivando para que hicieran una tómbola, donde estuvieron
109 sacando pues el presupuesto para uniformes, para que estuviera su equipo bien, para que
110 fuera una banda de guerra bien hecha, bien uniformaditos, bien preparados, tuviste esa
111 iniciativa de estar buscando personas que estuvieran ayudando como el maestro de banda
112 de guerra el cual es una excelente persona, se ve muy dedicado a la banda de guerra,
113 estuviste haciendo trabajo que nadie de nosotros ha hecho aquí.

• Novedad en las activi
• Objetivos concretos

16 114 **Entrevistador:** ¿Y considera ustedes como profesores pueden hacer eso?

17 { 115 **Maestra 1:** Se supone que deberíamos hacerlo, ¿no?, pero lo veo un poco difícil porque
116 tristemente ponemos, anteponeamos que: hay tengo que llegar temprano porque tengo que
117 hacer esto, entonces siempre estamos anteponiendo otras cosas antes que llegar a hacer
118 algo muy bueno por la escuela, yo creo que si lo deberíamos de hacer porque nos dejás

Coordinación docente

119 una enseñanza muy grande a la escuela, a los maestros, pero yo pienso si deberíamos
120 continuar haciendo algo, a lo mejor no igual pero si parecido, de tener iniciativa a nosotros
121 como maestros, nos falta trabajar en forma colaborativa entre maestros ayudar a..., en
122 qué hacer en pro del niño para ayudarlo no nada más ver nuestro interés, si no ver el
123 interés de ellos.

17
18 124 **Entrevistador:** Maestra y ¿Cuál sería esa enseñanza que menciona que, yo les deje? *Aprenda*

19 [125 **Maestra 1:** Pues la iniciativa de hacer algo bueno por el niño, ¿no?, de ver que le gusta
126 al niño y que hacer para que ese sueño del niño se haga realidad.

20 [127 **Entrevistador:** Y considera que, cuando yo no esté aquí en la primaria ¿Eso pueda seguir
128 en marcha?

21 [129 **Maestra 1:** Pues sería cuestión de hablarlo con el Director, los maestros. De hacer
130 conciencia de por ejemplo la banda de guerra, que se siga motivando para que ellos sigan
131 ensayando, inclusive yo le decía a Fer, deberíamos nosotros como maestros llegar a
132 pagarle a una persona que venga a ayudarles a ensayar, que no se pierda el gran trabajo
133 que ya iniciaste, porque yo creo que hiciste tú la parte más difícil, ¿no?, y nosotros ya
134 sería cuestión de nosotros seguir mantenido ese gran trabajo que hiciste, yo siento que
135 como maestros deberíamos obligarnos a mantener y mejorar esas áreas que nos están
136 faltando, sobretodo, por ejemplo, no dejar caer lo que tú ya has logrado.

22 [137 **Entrevistador:** Y que sería eso que logre, a parte de la banda de guerra, de dejarla con
138 sus instrumentos y todo, eso fue en un club, porque, acuérdesse que estuvimos en artes, en
139 otras actividades, ¿Qué más logre maestra?

23 [140 **Maestra 1:** Pues, a parte de lograr esto de los club que hiciste los sábados, los clubs que
141 entrenabas después de clases, pues lograste el amor y la simpatía de los niños, llegas y
142 todo mundo: ¡Fer! y te abrazan, te buscan en el recreo, no te dejan platicar con nosotros,
143 yo creo que lograste esa motivación en el niño lo que muchos maestros no hemos logrado
144 ¿no? o sea, si cuando están en el grado con nosotros, pues te buscan y te saludan pero con
145 ese énfasis, con esas ganas de ir a abrazarte y saludarte cuando te ven con mucho cariño,
146 eso lograste en bastantes niños, dejaste muy marcado el amor y afecto hacia ellos, ¿no?,
147 porque ellos vieron que tú te interesaste en ellos, no nada más vieron a la maestra que
148 vienen a enseñarles a leer, escribir y hacer las cosas bien, si no que les diste en el lado
149 afectivo, el lado que ellos les falta.

*Equipos de trabajo
Vinculos
Afecto*

Bitácora 4

Transcripción del audio de una madre de familia

Fecha: 17/ Ene/2019	Transcripción 12	
Objetivo: recabar información sobre la experiencia de una madre de familia que participó en el club de banda de guerra		
Lugar: Casa de la señora		Hora: 03:00 p.m.
Datos generales del entrevistado:		
Nombre: Josefina	Edad: 45 años	Cargo: madre de familia
Proyectos donde participó: en el club de banda de guerra		

Entrevistador: Bueno, como le decía, la maestría es en psicología educativa, entonces como parte de la práctica que yo tenía que hacer en la escuela nos pidieron llevar un proyecto a alguna primaria y yo escogí la primaria el pueblito, y el proyecto pues consistía en hacer equipos representativos para la primaria, en este caso yo elegí 3 digo 5 clubs: que artes, protección animal, un cuentacuentos, banda de guerra y fútbol, entonces empezamos con esos cinco trabajos, 5 grupos para ver cuál de ellos permanecía y al final de cuentas permaneció banda de guerra, entonces señora Pili, yo le quiero preguntar sobre... cuándo yo inicié fue en febrero del año pasado, entonces yo quisiera que me platicará ¿cómo es que usted se empezó a enterar de lo que estaba pasando en la primaria?

Señora P: Pues ya ve que nos mandó como una invitación, algo así, un papelito, entonces que la primera vez pues no me pareció tan interesante por lo que era sábado y pues yo trabajaba, se me complicaba más bien, y yo les decía a las niñas quién los va a bajar, entonces se me complicaba mucho, sino que ya después vi que muchos niños empezaron a ir y por medio de los demás niños les empezaron a despertar la curiosidad a los niñas, pues ya fue cuando en la siguiente ocasión, ya fue cuando ellas me dijeron: “mira es que nos mandó la maestra, yo quiero estar”, incluso Kenia se apuntó en..., en eso de los perros, hasta ya tenía el perro que había conseguido qué iba a llevar a amaestrear ella y Kendy desde un principio dijo que banda de guerra, entonces ya después dije: “pues está bien, de cualquier forma pues aquí los sábados mi mamá renegaba a veces con ellas, entonces le dije a mi hija que se encargara de llevarlas y traerlas, ella dijo que sí, que ella las llevaba y las traía, al final a

última hora mi mamá es la que las tuvo que llevar verdad, pero así fue como me di cuenta, que por medio de que mandó esas invitacioncitas, como le digo la primera vez pues no, si hubiera querido desde un principio pero se nos dificultaba por tenerlas que bajar por que vivimos muy retirado.

Entrevistador: Señora Pili, cuando usted empieza a escuchar a las niñas que tienen ganas de participar en algo, yo quisiera que me platicará, ¿qué es lo que pensaba que estaba haciendo la escuela?, supongo que fue diferente a como normalmente platicaban a cuando yo empiezo a invitar a los niños ¿no?

Señora P: Cuando ellas que ya dijeron que iban a estar en banda de guerra, a mí si me pareció interesante cosa que nunca había habido, como usted lo comenta: ahí en la escuela nunca había habido fuera de que... clases pues lo que es lo normal, pero lo que era banda de guerra todo eso ósea, por ejemplo a lo mejor fut y este otro..., pues si acaso por el maestro de física que era como una clase, pero ya cuando las niñas decían estar en de banda de guerra ósea, a mí sí me llamó mucho la atención porque era nunca se había..., pues oiga ahí en la escuela era algo nuevo, entonces dije que a mí se me pareció muy interesante, porque de hecho también ahí vamos mezclados nosotros los adultos porque a mí siempre me hubiera gustado que hubiera habido una banda de guerra, porque en una ocasión se los comenté por ya ve que se los comentaba yo, que cuando yo era la presidenta de la sociedad de padres digo de alumnos, yo les decía: “vamos a pedir una banda de guerra”, no sé por qué a lo mejor pero de chiquilla era mi ilusión de que hubiera banda de guerra aquí en la escuela, entonces ya cuando las niñas se empezaron a participar en eso yo veía que se emocionaban y pues ya nosotros junto con ellas, era un sueño que a mí también se me está cumpliendo, porque yo decía que a mí me hubiera gustado que hubiera habido desde hace mucho tiempo y pues no había.

Entrevistador: Eso fue en cuanto a los clubs de las niñas y en cuanto a lo de que empezó a sonar en la primaria, pero yo quisiera que me platicará, porque no solamente estuve trabajando en banda de guerra con las niñas, específicamente en su grupo cuando estaban en segundo, yo iba mucho con ellos a hacer proyectos de la primavera por ejemplo, ¿las niñas no le platicaban a usted de lo que estaba pasando en la primaria?

Señora P: Referente al club de lo que trabajaban oh...

Entrevistador: Referente a las cosas que hacían durante sus clases.

Señora P: Pues no, ellas llegaban y bueno antes de que entrara usted, era normal pues, llevaban sus clases normal, ya después cuando empezaron a entrar en lo de arte que fue cuando ya entraron ellas, verdad, que fue cuando ya estuvieron en este, pues ya yo las veía un poquito más motivadas, incluso yo le hice algún comentario a usted o a las otras madres que a mí..., a su hermana creo que fue a la que le que le comenté, cuando fue el desfile del 20 que fue por primera vez la banda de guerra, yo le comenté a ella le dije: “qué bueno que la maestra Fer hizo estos proyectos aquí en la escuela”, me decía ¿por qué? yo le decía: “porque yo notó que las niñas se han despertado mucho, porque fíjese yo a Kenia a pesar de que es mucho de qué habla, era como que muy metidona, como que casi no se despegaba y como que le daba miedo y ahora entro en lo de banda de guerra se está haciendo más sociable, en el aspecto de que ya se lleva más con las otras niñas, porque incluso vienen las niñas a jugar aquí y Kenia como que ya se aislaba, pero le digo que ya cuando empezaron a haber esos clubs yo la noté incluso en la escuela le digo, hasta me subió de calificaciones, cuando me va diciendo la maestra: “más que Kendy y por méritos propios”, porque le digo Kenia siempre hace la tarea sola, y la hace bien y me quedo sorprendida porque sola la hace, a veces hasta mejor que yo (risas), entonces le digo en ese aspecto, ellas se despegaron mucho, fue un cambio muy notorio pues.

Entrevistador: Señora Pili, me gustaría mucho saber su opinión sobre, ¿cómo estaba la escuela antes de que yo llegara, cuando llego a la escuela y empiezo a hacer todos mis movimientos y ahorita que ya no estoy en la escuela?

Señora P: Ande maestra pues fue un cambio que mire..., de primero antes de que usted llegara la escuela era una escuela muerta, nosotros en una ocasión le comentábamos por unas personas que vinieron, porque ya ve que duro un tiempo que estaban viniendo, que estaban estudiando como para maestras, que estuvieron viniendo de otras escuelas, que los venían los maestros como estudiantes que se están recibiendo para maestros, entonces nos preguntaban o nos hacían esa misma pregunta, le decíamos nosotros: “es que no es personal contra el director, pero nosotros les decimos que porque no les ponen uniforme, claro le agradecemos al gobierno que nos dé un uniforme pero se requiere que los niños todos los días vengan con su uniforme que se vean que van por la calle y qué son niños de escuela” entonces le digo que el director pues no, la escuela está muerta, la escuela estaba en el tiempo que estuvo usted cambió mucho, porque por ejemplo los niños se motivaban, a las niñas se les veía más el

interés, por ejemplo el sábado que iban a al taller, porque ellos lo veían como un taller porque se esmeraron, ya ahorita volvemos a la misma porque la banda de guerra pues..., con exactitud nada más una vez han ensayado, pero les he preguntado a las niñas y una dice que dos veces y una dice que nada más esa vez que fueron, ósea que ya volvimos a estar igual que antes, cuando estuvo usted fue mucho el cambio, ya hasta les decía es que esa gente necesitamos aquí, que nos muevan, que nos digan lo que tenemos que hacer, porque le digo que a mí me gusta que en las escuelas los niños siempre sobresalgan y aquí pues no, haga de cuenta que la escuela está prácticamente está muerta, nosotros en una ocasión le comentábamos por lo que Erika, pues ella es del Nayar y ella me comentaba y me decía: “no pues ahí en el Nayar ande ponen esto y aquello”, y en una ocasión le comente como es que aquí no hacen eso, de ese tipo de cosas, y el Director no no no no, yo digo que el problema es él, porque él es el que debe de menear toda la batuta, si él no pone a los maestros a trabajar, pues los maestros: ellos vienen y cumplen con sus horarios de clases y ya, y éste.... el tiempo que estuvo usted aquí en la escuela que le decíamos: “pues no queríamos que se vaya maestra” porque los niños cuando vieron el desfile por primera vez y por única vez yo pienso que fue la banda de guerra, ay... toda la gente decía que ¡bonito!, fue una cosa muy bonita, que muchos niños ya querían entrar a banda de guerra, que fue algo muy diferente, ¿porque fue diferente? porque nunca se había visto una cosa así, o sea porque es lo mismo, los levanta uno o usted no me dejara mentir, “los niños que se están yendo ahorita a la secundaria van de tiro analfabetos”, porque no saben lo que deben de saber, yo le digo a las niñas a ustedes cuando salgan de sexto las voy a meter aquí en la telesecundaria porque haya en Durango no van a dar el ancho, porque no saben.

Fecha: 17/ Ene/2019	Transcripción 12	
Objetivo: recabar información sobre la experiencia de una madre de familia que participó en el club de banda de guerra		
Lugar: Casa de la señora	Hora: 03:00 p.m.	
Datos generales del entrevistado:		
Nombre: Josefina	Edad: 45 años	Cargo: madre de familia
Proyectos donde participó: en el club de banda de guerra		

4

5 **Entrevistador:** Bueno, como le decía, la maestría es en psicología educativa, entonces
6 como parte de la práctica que yo tenía que hacer en la escuela nos pidieron llevar un
7 proyecto a alguna primaria y yo escogí la primaria el pueblito, y el proyecto pues consistía,
8 en hacer equipos representativos para la primaria, en este caso yo elegí 3 digo 5 clubs:
9 que artes, protección animal, un cuentacuentos, banda de guerra y fútbol, entonces
10 empezamos con esos cinco trabajos, 5 grupos para ver cuál de ellos permanecía y al final
11 de cuentas permaneció banda de guerra, entonces señora Pili, yo le quiero preguntar
12 sobre... cuándo yo inicié fue en febrero del año pasado, entonces yo quisiera que me
13 platicará ¿cómo es que usted se empezó a enterar de lo que estaba pasando en la primaria?

14

15 **Señora P:** Pues ya ve que nos mandó como una invitación, algo así, un papelito, entonces
16 que la primera vez pues no me pareció tan interesante por lo que era sábado y pues yo
17 trabajaba, se me complicaba más bien, y yo les decía a las niñas quién los va a bajar,
18 entonces se me complicaba mucho, sino que ya después vi que muchos niños empezaron
19 a ir y por medio de los demás niños les empezaron a despertar la curiosidad a los niñas,
20 pues ya fue cuando en la siguiente ocasión, ya fue cuando ellas me dijeron: "mira es que
21 nos mandó la maestra, yo quiero estar", incluso Kenia se apuntó en..., en eso de los
22 perros, hasta ya tenía el perro que había conseguido qué iba a llevar a amaestrear ella y
23 Kendy desde un principio dijo que banda de guerra, entonces ya después dije: "pues está
24 bien, de cualquier forma pues aquí los sábados mi mamá renegaba a veces con ellas,
25 entonces le dije a mi hija que se encargara de llevarlas y traerlas, ella dijo que sí, que ella
26 las llevaba y las traía, al final a última hora mi mamá es la que las tuvo que llevar verdad,

Coordinación con madres
* Participación la comunidad
* Porque pa epan.

27 pero así fue como me di cuenta, que por medio de que mandó esas invitacioncitas, como
28 le digo la primera vez pues no, si hubiera querido desde un principio pero se nos
29 dificultaba por tenerlas que bajar por que vivimos muy retirado.

30

31 **Entrevistador:** Señora Pili, cuando usted empieza a escuchar a las niñas que tienen ganas
32 de participar en algo, yo quisiera que me platicará, ¿qué es lo que pensaba que estaba
33 haciendo la escuela?, supongo que fue diferente a como normalmente platicaban a cuando
34 yo empiezo a invitar a los niños ¿no?

35

36 **Señora P:** Cuando ellas que ya dijeron que iban a estar en banda de guerra, a mí si me
37 pareció interesante cosa que nunca había habido, como usted lo comenta: ahí en la
38 escuela nunca había habido fuera de que... clases pues lo que es lo normal, pero lo que
39 era banda de guerra todo eso ósea, por ejemplo a lo mejor fut y este otro..., pues si acaso
40 por el maestro de física que era como una clase, pero ya cuando las niñas decían estar en
41 de banda de guerra ósea, a mí sí me llamó mucho la atención porque era nunca se había...,
42 pues oiga ahí en la escuela era algo nuevo, entonces dije que a mí se me pareció muy
43 interesante, porque de hecho también ahí vamos mezclados nosotros los adultos porque a
44 mí siempre me hubiera gustado que hubiera habido una banda de guerra, porque en una
45 ocasión se los comenté por ya ve que se los comentaba yo, que cuando yo era la
46 presidenta de la sociedad de padres digo de alumnos, yo les decía: "vamos a pedir una
47 banda de guerra", no sé por qué a lo mejor pero de chiquilla era mi ilusión de que hubiera
48 banda de guerra aquí en la escuela, entonces ya cuando las niñas se empezaron a participar
49 en eso yo veía que se emocionaban y pues ya nosotros junto con ellas, era un sueño que
50 a mí también se me está cumpliendo, porque yo decía que a mí me hubiera gustado que
51 hubiera habido desde hace mucho tiempo y pues no había.

52

53 **Entrevistador:** Eso fue en cuanto a los clubs de las niñas y en cuanto a lo de que empezó
54 a sonar en la primaria, pero yo quisiera que me platicará, porque no solamente estuve
55 trabajando en banda de guerra con las niñas, específicamente en su grupo cuando estaban
56 en segundo, yo iba mucho con ellos a hacer proyectos de la primavera por ejemplo, ¿las
57 niñas no le platicaban a usted de lo que estaba pasando en la primaria?

58

59 **Señora P:** Referente al club de lo que trabajaban oh...

Participación

Aprendizaje/actividades
novedosas

Coordinación con los
padres/madres de fam
¿Por qué
participan?

7 61 **Entrevistador:** Referente a las cosas que hacían durante sus clases.

62

8 63 **Señora P:** Pues no, ellas llegaban y bueno antes de que entrara usted, era normal pues,
64 llevaban sus clases normal, ya después cuando empezaron a entrar en lo de arte que fue
65 cuando ya entraron ellas, verdad, que fue cuando ya estuvieron en este, pues ya yo las
66 veía un poquito más motivadas, incluso yo le hice algún comentario a usted o a las otras
67 madres que a mí..., a su hermana creo que fue a la que le que le comenté, cuando fue el
68 desfile del 20 que fue por primera vez la banda de guerra, yo le comenté a ella le dije:
69 “qué bueno que la maestra Fer hizo estos proyectos aquí en la escuela”, me decía ¿por
70 qué? yo le decía: “porque yo notó que las niñas se han despertado mucho, porque fijese
71 yo a Kenia a pesar de que es mucho de qué habla, era como que muy metidona, como que
72 casi no se despegaba y como que le daba miedo y ahora entro en lo de banda de guerra se
73 está haciendo más sociable, en el aspecto de que ya se lleva más con las otras niñas,
74 porque incluso vienen las niñas a jugar aquí y Kenia como que ya se aislaba, pero le digo
75 que ya cuando empezaron a haber esos clubs yo la noté incluso en la escuela le digo, hasta
76 me subió de calificaciones, cuando me va diciendo la maestra: “más que Kendy y por
77 méritos propios”, porque le digo Kenia siempre hace la tarea sola, y la hace bien y me
78 quedo sorprendida porque sola la hace, a veces hasta mejor que yo (risas), entonces le
79 digo en ese aspecto, ellas se despegaron mucho, fue un cambio muy notorio pues.

80

9 81 **Entrevistador:** Señora Pili, me gustaría mucho saber su opinión sobre, ¿cómo estaba la
82 escuela antes de que yo llegara, cuando llego a la escuela y empiezo a hacer todos mis
83 movimientos y ahorita que ya no estoy en la escuela?

84

10 85 **Señora P:** Ande maestra pues fue un cambio que mire..., de primero antes de que usted
86 llegara la escuela era una escuela muerta, nosotros en una ocasión le comentábamos por
87 unas personas que vinieron, porque ya ve que duro un tiempo que estaban viniendo, que
88 estaban estudiando como para maestras, que estuvieron viniendo de otras escuelas, que
89 los venían los maestros como estudiantes que se están recibiendo para maestros, entonces
90 nos preguntaban o nos hacían esa misma pregunta, le decíamos nosotros: “es que no es
91 personal contra el director, pero nosotros les decimos que porque no les ponen uniforme,
92 claro le agradecemos al gobierno que nos dé un uniforme pero se requiere que los niños
93 todos los días vengan con su uniforme que se vean que van por la calle y qué son niños
94 de escuela” entonces le digo que el director pues no, la escuela está muerta, la escuela

Participar
~~Aprendaje~~
*Importancia
de la innova
*Consecuen
de innovar

Participar
~~Aprendaje~~
Importancia
de la innova

10
95 estaba en el tiempo que estuvo usted cambió mucho, porque por ejemplo los niños se
96 motivaban, a las niñas se les veía más el interés, por ejemplo el sábado que iban a al taller,
97 porque ellos lo veían como un taller porque se esmeraron, ya ahorita volvemos a la misma
98 porque la banda de guerra pues..., con exactitud nada más una vez han ensayado, pero
99 les he preguntado a las niñas y una dice que dos veces y una dice que nada más esa vez
100 que fueron, ósea que ya volvimos a estar igual que antes, cuando estuvo usted fue mucho
101 el cambio, ya hasta les decía es que esa gente necesitamos aquí, que nos muevan, que nos
102 digan lo que tenemos que hacer, porque le digo que a mí me gusta que en las escuelas los
103 niños siempre sobresalgan y aquí pues no, haga de cuenta que la escuela está
104 prácticamente está muerta, nosotros en una ocasión le comentábamos por lo que Erika,
105 pues ella es del Nayar y ella me comentaba y me decía: “no pues ahí en el Nayar ande
106 ponen esto y aquello”, y en una ocasión le comente como es que aquí no hacen eso, de
107 ese tipo de cosas, y el Director no no no no, yo digo que el problema es él, porque él es
108 el que debe de menear toda la batuta, si él no pone a los maestros a trabajar, pues los
109 maestros: ellos vienen y cumplen con sus horarios de clases y ya, y éste.... el tiempo que
110 estuvo usted aquí en la escuela que le decíamos: “pues no queríamos que se vaya maestra”
111 porque los niños cuando vieron el desfile por primera vez y por única vez yo pienso que
112 fue la banda de guerra, ay... toda la gente decía que ¡bonito!, fue una cosa muy bonita,
113 que muchos niños ya querían entrar a banda de guerra, que fue algo muy diferente,
114 ¿porque fue diferente? porque nunca se había visto una cosa así, o sea porque es lo mismo,
115 los levanta uno o usted no me dejara mentir, “los niños que se están yendo ahorita a la
116 secundaria van de tiro analfabetos”, porque no saben lo que deben de saber, yo le digo a
117 las niñas a ustedes cuando salgan de sexto las voy a meter aquí en la telesecundaria
118 porque haya en Durango no van a dar el ancho, porque no saben.

119

11 C 120 **Entrevistador:** Jamás dejaré que eso suceda señora, antes muerta que mis niñas no van
121 a dar el ancho.

122

12 123 **Señora P:** Es lo que digo, fíjese en una ocasión siempre batallamos con el director porque
124 pues yo cuando ..., ósea tardé mucho en volverme a embarazar de las gemelas, así que
125 de la escuela yo no sabía nada, entran las niñas a preescolar, entran a la primaria y me
126 empecé a dar cuenta de muchas cosas, de que muchas niñas que están en la escuela que
127 tiene infecciones por qué los baños no están bien aseados, que porque los salones están
128 sucios y cuando yo entro y veo y digo, si es cierto, entonces le digo me quedé así como

Bitácora 5

Diario de campo del diagnóstico

Diario de campo: 3	Fecha: 17/Oct/2017
Objetivo: Registrar las conductas de primer y segundo grado en relación al trabajo cooperativo, el respeto, apoyo y vínculos. Así como la práctica de los valores inclusivos entre los mismos estudiantes y los adultos.	

Llegué a la primaria y me dirigí a la oficina del Director para avisar que estaba en la escuela, el Director mencionó que yo ya había iniciado mis observaciones, pero ellos no tenían el oficio para dejarme estar ahí, le comenté que me encargaría de que el oficio lo tuviera esta semana, dijo que no había problema que podía seguir observando aunque no tuviera el oficio. Después le dije que estaría con el grupo de primero y de segundo, mientras decía esto, el Director se levantó de su asiento y me acompañó a la cancha con domo donde el profesor Jorge (educación física) estaba con el grupo de primero.

Los niños estaban acomodados de manera que formaban un círculo; un niño estaba en medio del círculo y quienes lo rodeaban golpeaban una pelota con los pies hacia él, el niño saltó con ambos pies cuando se acercaba la pelota y al caer al suelo después de dos saltos regresó a su lugar. El niño que estaba a su lado tomó su lugar en medio del círculo y continuaron haciendo el mismo ejercicio.

El Director se dirigió a una de las niñas que estaba formando el círculo y la trajo hacia mí tomándola de los hombros: “Ella no habla, se calló de la escalera, es especial” (mientras bajaba la cabeza hacia ella). Saludé a la niña y ella dijo “hola”. El Director le preguntó “¿Ya la habías visto? Y me señalo. La niña dijo que “si, aquí” y el Director dijo “mira ya hablas, nomás me haces quedar mal a mí”. Y soltó a la niña de los hombros y ella se fue a correr hacía el salón junto con sus compañeros. El Director se acercó a mí y me preguntó “¿Qué observa Fernanda? Exactamente ¿qué observa?” Le expliqué que solo estaba observando las conductas de valores inclusivos como la confianza, la participación y otros relacionados, continuo diciendo “Ah, todos los valores entonces, pos aquí no hay violencia, si se dan sus palazos, pero después de abrazan, ándele pues, deje voy a calmar aquellos” caminó hacia la

cancha de al lado con unos niños que tomaban unas varas entre las manos y se las lanzaban, después caminó al salón de primero, yo entre después de él al salón.

Al entrar observé que estaba hablando con la maestra, esperé a que terminaran la conversación y me presenté con ella. Le pregunté si me dejaba estar en su salón durante un momento en la mañana y me dijo que sí. El Director tomó la palabra “Ella es Fernanda y está haciéndola a que estudia, préstale una silla para que se quede un rato” la maestra dijo que sí. Tomé la silla que me señaló y me senté en el fondo del salón en medio. El Director permaneció en el salón explicando la diferencia de “hora y ora” a los niños, la maestra les pedía que pusieran atención al Director mientras los acomodaba de nuevo en sus sillas. Los niños se sientan junto a niños, y las niñas junto a las niñas en mesas para dos personas.

El Director se sale del salón y la maestra continua con una clase sobre los días de la semana. Pasa a uno de los niños a señalar cuál día de la semana empieza con cierta silaba “lu de luna, ma de mamá” etc. los niños levantan la mano para pasar al pizarrón y mientras uno es seleccionado por la maestra, los demás se levantan de sus bancas y siguen pidiendo pasar al pizarrón “¡no se paren de sus sillas niños, recuerden que tienen que pedir permiso!” grita la maestra. Uno de los niños se levanta de su asiento “¡Dylan siéntate o tendré que apuntarte!” volvió a gritar la maestra.

La niña que antes me dijeron que no hablaba, estaba sentada a lado del escritorio y tomó entre sus manos una revista que empezó a hojear. Mientras otros niños pasan al pizarrón dos niñas gritan las respuestas a sus compañeros, los niños señalan algunas de las palabras escritas por la maestra con una regla y las niñas siguen gritando “¡esa no es, la de abajo!”. Hay un niño sentado en una banca de atrás solo, es el único que no escribe en su cuaderno, no ha levantado la mano, tiene su barbilla sobre sus manos recostado en la mesa.

“¡Tienen que terminar de poner los días niños! Ya voy a pasar a revisar a sus mesas” grita la maestra y empieza a pasar por las mesas a revisar los trabajos de los niños, con algunos de ellos se detiene a borrar “está no, fijate cuál letra sigue” le dice a uno de los niños. Al llegar con al lugar del niño que estaba recostado en su banca, la maestra toma su libreta y la ve, no le dice nada y sigue caminando hacia otros niños.

Se acerca a la fila frente al escritorio y Saraí (la niña que no habla) la vio y corrió a su lugar hasta la última mesa de esa fila y tomó su libreta, la maestra vio su trabajo “Saraí que bonito (eran líneas de lápiz que conectaban puntos rojos), ahora vas a dibujar este corazón” (dibuja un corazón en la libreta y sigue caminando por las filas de los otros niños.

Al terminar de participar cada uno de los niños frente al pizarrón, todos aplauden pero después de un momento dejan de hacerlo “¡apláudanle a su compañero niños! (Grita la maestra) ahora vamos a escribir palabras que empiecen con *ba* como balón (lo escribe y lo dibuja en el pizarrón), “¿qué otra palabra empieza con *ba*?” los niños empiezan a gritar opciones y uno dice “bala”. “¿Qué es una bala?” pregunta la maestra, “es una de las pistolas maestra” contesta el niño, “ándales pues, escriban bala”.

Los niños le gritan a la maestra “con permiso maestra, no nos deja ver” y la maestra se mueve hacia el escritorio. Llega Saraí con la libreta “¡muy bien hija! Ahora has estos” y dibujo algo en la libreta. La niña se sienta en el piso frente al pizarrón y la maestra continua pidiendo más palabras con *ba*. Uno de los niños dice “bazuca”, la maestra les pregunta “¿Qué es una bazuca?”, “es una de esas de los soldados maestra, que si le disparan a algo explota” contestó un niño “está bien” respondió la maestra y también la escribieron en el pizarrón.

Saraí volvió a mostrarle su libreta y la maestra la acercó al escritorio “muy bien hija, ahora ponle esto” y con sus manos toma plastilina y la comienza a hacer trozos que aplasta contra las líneas de la libreta. “¡Maestra ya acabe mi bazuca!” grita un niño, “entonces pásale para que la dibujes y nos digas cómo es” el niño se levanta, va al pizarrón y comienza a dibujar con un plumón.

Sonó el timbre y todos los niños salieron al recreo, incluso el niño que se había ganado 10 minutos sin recreo por levantarse (Dylan). Durante el recreo la maestra me ofreció una silla y nos sentamos fuera de su salón. Comentó que necesitaba ayuda con dos niños en su salón porque era muy difícil hacerlos aprender, uno de ellos no había ido ese día, pero que él era de lento aprendizaje “por más que le explicó una y otra vez parece que me entiende pero otra vez se me va y no puedo hacer que lea la sílaba y la otra niña es Saraí, ¡ah! Pues si la viste, la que no habla, a ella tampoco sé qué ponerle porque no hace lo mismo que los otros y batallo mucho” (se pone la mano sobre la frente). Le comenté que podía canalizarlos con su maestra de educación especial para que ella la asesorará, pero dijo que ella estaba muy

ocupada y solo le recibía a la niña que no habla, pero no se había podido llevar al niño. Mientras me platicaba esto, los demás profesores se acercaron y comenzaron a abordar el tema de la evaluación y la reforma educativa.

Al regresar del recreo entré con el profesor Jaime de segundo, el Director entró después de mí al salón, le pidió una silla al profesor y me la dio, me coloqué en una esquina del salón junto a la puerta. El Director salió del salón “¡a ver niños, estaban acabando el trabajo de español, saquen sus cosas!” gritó el profesor Jaime, “yo no profe” contestó un niño, “” ¿Cómo no? Sácalo para decirte qué te falta” le contestó el profesor. Lo niños sacan libros y los ponen en sus mesas, el profesor camina alrededor de ellos “¡niños les voy a dar 10 minutos para que acaben eso y continuar con la siguiente clase!”. Un niño entra al salón “¿Dónde estabas Sebastián?” pregunta el profesor, “estaba en el baño”, el profesor revisa el celular “¿Diez minutos en el baño? Estabas jugando” y el niño toma su asiento junto a su compañero. El profesor se voltea y regresa al escritorio, y el niño le susurra a su compañero.

El profesor inicia la lección de matemáticas diciendo “esa lección se llama el día del niño, está bien fácil porque ya saben para qué sirven las multiplicaciones. En su libro está más fácil, vamos a ver cómo lo hacen después del sábado, domingo y lunes sin matemáticas. En parejas vamos a resolverlo todos”. Empieza a leer en voz alta y los niños junto con él, mientras camina por el pasillo enfrente del escritorio. Lee las preguntas de la lección en voz alta y dos niños de la primera fila son los que participan para contestarlas “a ver Luz ¿Qué dijiste?, ¡Pónganle atención a Luz!” dice el profesor, “5 bolsas porque les conté tres caramelos y otros tres” la interrumpe el profesor diciendo “¡hasta que llegó al 15, eso quiere decir, pónganle 5 a la respuesta. Ahora las paletas!”. Un niño le pregunta a su compañero algo en el oído “ponle lo que dijo el profe aquí” contestó el niño mientras señalaba a su libro.

Terminan ese ejercicio en el libro y piden que saquen su libreta porque pondrá un ejercicio en el pizarrón “profe me duele mi muela” dice una niña, “ni modo mija, te la van a sacar, si quieres te la saco” (contesta el profesor) “¿Sí sabe profe?” le pregunta otro niño “no, pero me enseñó” le responde el profesor y los niños se ríen. Comienza a escribir el número 45 en el pizarrón “¿Copiamos lo que puso profe?” dijo un niño, “pues sí, sí, si lo van a copiar entonces dejen pongo el ejercicio completo” y borra lo que había puesto y comienza a escribir el problema.

Mientras escribe un niño de camisa guinda se levanta a pedir sacapuntas, otros susurran entre ellos “¡Abi, pon atención Abi, después hay tienes tu 3, tu 2 o tu 1 en el examen” y los niños se ríen. El profesor termina de escribir el problema y empieza a dibujar rectángulos en el pizarrón “yo voy a hacer unas barritas pero me voy a tardar toda la vida” borra los rectángulos y dibuja círculos, empieza a contar los círculos que lleva y los niños siguen la secuencia con él. “Busquen el 45 en las tablas de multiplicar, para eso nos sirve” dice el profesor, “¡Ya lo vi, en el morado profe!” grita un niño.

Dos niñas se muestran sus libretas una a la otra y sonríen, otra niña golpea la mesa con su lápiz “¡Shhh!” dice el profesor y se detiene. Los niños siguen susurrando y escriben lo que el profesor escribe en el salón.

Bitácora 6

Transcripción de las entrevistas del diagnóstico

Bitácora 15: Entrevista 1	Fecha: 17 /Ene/ 2018
Objetivo: Recabar información sobre las prácticas colaborativas entre los profesores. Explorar los ambientes laborales desde la perspectiva docente.	

Se proporcionó el espacio de la dirección para realizar la entrevista. Antes de iniciar se le explicó a la maestra Marisela que el uso de la información proporcionada sería con fines meramente de la investigación, por lo que nadie más que yo y mi director del proyecto conoceríamos la misma. Bajo esta consigna comenzamos la entrevista:

- Bueno ya estoy grabando. Entonces para comenzar maestra, a mí me gustaría que usted me platicara un poco más sobre algunas cuestiones, que desde el principio me ha mencionado de la escuela. Entre estas cosas hay una problemática que surgió con el Director hace muchos años: con los padres de familia y con cuestiones así donde el Director ya usted me dijo que hasta tenía un poco de miedo de acercarse a los padres y así, entonces a mí me gustaría mucho que usted me platicara sobre esa problemática que surgió.
- Bueno mira de eso fue hace bastante tiempo, yo todavía no entraba aquí. Yo entre hace ya cumplí ora en Enero, 7 años que estoy en la escuela. Pero sí supe porque yo entre por una maestra precisamente de las que parece ser que ella y otras maestras, querían que ya el director no estuviera aquí ¿verdad? eso supe, eso me contaron, pero yo no lo viví ¿verdad? Porque al parecer pues, este les gritaba o era a veces, ellas comentan verdad, que no les gustaba la manera que él las trataba o gritaba mucho. Entonces decidieron algunas madres y algunas maestras, no creo que no todas, pero algunas si eran algunas mamás, en, en juntar firmas y a la SEP tomará parte en esto para que cambiaran de director. y al parecer bueno pues ya hablaron con el director de la SEP y este ya aceptó algunas condiciones para que no tuvieran que cambiarlo. Y si me dicen las maestras, algunas de ellas, que, que sí el Director cambio y para bien ¿verdad? ya un poquito menos agresivo, es... es lo que me platicaron, no lo viví.

Pero sí también últimamente, hay situaciones que... que yo siento que también es la falta de comunicación ¿verda?, A lo mejor entre maestro y Director... para que se resuelvan ciertos problemas ¿no?, de algunos problemas que surjan a lo mejor que no llegues tarde, o que situaciones y es más bien es en la manera, que él, yo siento falta un poquito que él a veces sí modere su forma de, decirnos algunas cosas ¿verda? que tenemos que hacer, esas yo siento que todavía falta. O que por ejemplo... en la manera en que a veces también puede hablar con las mamás, que sí me ha tocado ¿verdad? que a veces si les habla fuerte.

- ¿Cómo, cómo fue la situación que usted observó que les hablaba fuerte a las mamás?
- Bueno por ejemplo en mi caso que ahora estoy viviendo es, como tengo prim..., es mi primera vez que tengo primero y me dice una vez el Dire cuando ya timbran para salir dice: “no permitan que las mamás entren”. Si alguna mamá entran por alguna duda de tarea o algo, él va y les dice: “por favor ¿no? señora, aquel, tiene que estar afuera”, pero a veces lo dice de una manera fuerte.
- ¿Y usted considera que sí es necesario que las mamás, este, entren a preguntar sobre las tareas y sus cosas?
- ¡No, no!, en parte sí tiene razón él. O sea de que es mejor afuera atenderlas, afuera del salón es mejor, sí lo veo bien, nada más que a veces nada más es la manera un poquito de cómo les dice ¿veda? “Sí por favor afuera ¡salgan!” O así. Entonces algunas mamás se sienten agredidas en esa situación ¿veda? Nada más un poquito ya, de tener la manera adecuada de decirles: señora si les agradecería que estuvieran aquí afuera ¿no?
- ¿Y usted no les ha dicho eso a las mamás, en vez de que llegue el director a decirles?
- ¡No! sí les he dicho, pero eso también hay mamás que, les dice uno y al rato se les olvida, al otro día parece que uno no les dijo nada porque vuelven a hacer lo mismo – se ríe-, pero sí, sí ha servido porque tanto yo les he dicho como el Director también les ha dicho, ya es menos ¿no?, ya antes que entraban cinco ahora a veces entra una, más esporádico. O lo que hago es que la veo venir a la mamá y pues yo me salgo para “sí señora ¿qué se ofrece?” ¿vea?, pero sí, el Director sí me ha dicho a mí también: “es que usted no permita”, o sea yo también he tenido culpa en ese sentido, he sido permisiva, pero ya, ya lo que hago es a veces también tengo que hacer es terminar la

hora del... ya terminar pues la hora de clase y, y cierro puerta para que lo niños terminen de copiar tarea o algo, para no, para que no entren las mamás.

- Maestra y podría platicarme alguna situación, usted ahorita hablamos del Director con las mamás y sus modos con las mamás, ahora, pero con los profesores.
- Bueno, si han habido algunas... este... algunas situaciones de...
- ¿Le puedo acercar un poco más ésto...?
- Sí, sí. Si han habido algunas situaciones un poquito difíciles, por ejemplo... este, una vez por ejemplo, que vamos a llevar al Bebeleche a los niños, yo llegue como cinco minutos tarde la verdad, o sea si esa sí, no me justifico porque no es bueno llegar tarde, pero ese día si me gritó y estando mamás ahí con él. De una manera muy fea me dijo: “¿Qué le pasa por qué llega tarde?!, y que, ¿que la estábamos esperando!” y estaban mamás y sí, yo sí estaba muy molesta y si le dije: sabe qué no me grite, y por eso de decirle no me grite siguió gritando y más fuerte, entonces sí hay una, es lo que sí he visto, no me parece pues o a veces que uno le hace una observación y él grita más o... o trata como de, de darnos a entender que él tiene razón aunque a veces no la tenga, o sea a veces se justifica ¿no?... sería todo.
- Muy bien maestra, maestra ¿usted considera, que le tiene miedo al Director?
- ¿Yo?
- Si
- Pues, hubo un tiempo al inicio que yo empecé aquí, que yo sí le contestaba, por ejemplo me gritaba y le decía: “Director es que no me grite o no me parece esto”, pero como veía que él se enojaba más y hablaba más fuerte o su modo era más feo, opte por... por, reservarme... ciertas cosas, o sea, sí veo que me grita o me dice, mejor yo trato de... de no decir nada, porque... veo que se empeoran las cosas o lo he visto con otras dos maestras o... que también una de ellas le hizo una observación y le contestó muy feo y, o sea no es seguido, pero llega a pasar y a mí eso, a mí me, me pone mal, o sea en lo personal, no me gusta contender así y aparte pues es, finalmente es mi autoridad y mejor digo bueno.
- Entonces en la escuela ¿usted se siente segura de poder brindar una opinión en una situación, de poder ofrecer una solución de algo, hay seguridad en ese sentido?

- Eh, me ha gustado, yo he querido hacer así como, en alguna junta que hemos tenido, como que dar mi opinión, pero como ya he escuchado anteriormente cuando alguna maestra también da una opinión sobre la conducta de él, él la toma mal, o sea la toma como... como que él se siente... agredido ¿no? Que lo estamos agrediendo de cierta manera.
- Pero entonces no existe aquí, usted ¿no tiene la confianza de poder...?
- ¿Expresar?
- Exactamente
- No yo no, la verdad no
- ¿Y esa desconfianza desde cuándo surgió?
- Pues desde que yo empecé a notar sus reacciones, pues desde... al poco tiempo que yo inicie aquí, este como al medio año ya empecé mejor a decir no, mejor no, no opino.
- Entonces son 6 años y medio de inseguridad.
- Algo así, que no es seguido, la verdad. No es muy seguido esas situaciones, pero trato para sobrellevar bien las cosas, mejor reservarme.
- ¿Y eso cree usted que le ha dado respuestas positivas?
- No, yo creo que... no, sí sería bueno... que a lo mejor alguien más valiente le dijera bien lo como está pasando, que también nosotros los maestros, tenemos errores, y aparte tampoco me voy a justificar dándole, he diciendo o echando culpa, no, no, ni mucho menos, porque también cuando él se molesta pues también en algunas veces tiene mucha razón, nama lo único que yo veo mal es la manera. En su reacción o en la manera en que contesta, porque a veces pues sí se justifica el que llegue molesto porque a lo mejor no, no trajimos tal o cual papelería, o cierta situación, porque él si nos apoya en cuanto a los trabajos, pero namas a veces pienso que es la manera en que él aborda o, o quiere, no sé, de una manera... este, hacernos ver las cosas, pero sí, si siento que faltan, que le falta el esa, un poquito la humildad o la manera en cómo nos aborda o nos regaña ¿no?
- Maestra, por ejemplo, esta es su, su situación ¿no?, su sentimiento en cuando a las relaciones con los modos del Director ¿usted cree que los otros profesores están en las mismas condiciones que usted?

- Eh, hay dos maestras que he escuchado sus opiniones, de los otros maestros no, pero con quien tengo confianza un poquito sí me he expresado también lo mismo que, que estoy expresando ¿verdad?, su sentir, de hecho precisamente una maestra mejor se cambia de escuela por eso mismo ¿no?
- Usted me había platicado anteriormente que quería cambiarse ¿verdad?
- Sí, sí, por lo regular siempre he querido eso, pero al final también digo: bueno, puedo seguir, lo puedo seguir sobrellevando y bueno, también a la vez es cierta comodidad en el sentido de que me queda cerca, la escuela ¿verdad?, vivo, pues saliendo ya de aquí, vivo cerquita, entonces yo hago quince, veinte minutos en llegar, no tengo problemas de semáforos. De esa manera me siento un poquito más, segura por, por las distancias. Y a lo mejor también es cierta comodidad de decir bueno a lo mejor en otra escuela, tengo a lo mejor el Director diferente, pero a lo mejor voy a tener problemas con maestros, o sea siempre en cada escuela vas a tener una situación. Entonces no siempre vamos a encontrar la escuela perfecta, para empezar no somos los maestros perfectos, entonces...
- Prácticamente suena a que se resignó maestra
- ¡Ah, ja, ja!, me resigne, pues mira, más bien yo entendí algo. Yo siento que, lo que yo debo hacer por mi parte es hacer las cosas cada vez mejor. Yo siento que si fuera, hiciera las cosas mejor yo, yo siento que a lo mejor no tuviera ningún roce con el Director en ese sentido. Por, por ese lado, por ese lado yo misma digo: bueno tengo que esforzarme a ser mejor maestra a hacer mejor las cosas, a cumplir bien. Yo siento que si yo fuera cumplida al cien por ciento a lo mejor, no tendría que lidiar en nada, en cuanto a que me regañara o algo ¿no? A lo mejor escucharía con otra maestra, eso sí sería incomodo ¿no?
- Pero ¿qué cree que le falte a usted? Ahorita que dice mejorar ¿pero qué va a mejorar?
- Pues mejorar en cuanto a veces que por ejemplo... que, porque a veces él nos pide: lleguen cinco a diez minutos antes, y a veces ¡chin! ya llegue cuatro minutos ¿no? O sea ya, un minuto que sea bueno ya estoy incumpliendo a lo que él dijo por ejemplo, o a cierta papelería ¿no? Es que les pedí de cierta manera y a lo mejor uno lo entiende de otra manera y dice ¡chin! voy a, si tengo dudas pos le pregunto bien, o sea es ese tipo de situaciones que en cuanto a papelería o ciertos formatos... y bueno en cuanto

a mis alumnos pues yo siento que le estoy echando ganas que a lo mejor me falta, como todo maestro no somos perfectos, pero hay voy, hay voy.

- Muy bien, maestra otra de las cosas que me gustaría conocer es ¿cómo describe usted el ambiente laboral de la primaria?
- El ambiente laboral está bien, yo pienso que... Que... bueno, mi sentir aquí es que falta un poquito más comunicación entre todos los maestros como que, en cuanto a los maestros si nos falta un poquito más unirnos, este, de decir compartir: oye sabes que, me estoy atorando en esto, tengo dificultad a lo mejor de, de apoyarnos más, a lo mejor entre dos maestras nos apoyamos o tres, pero como que nos falta a todos más incluirnos, por o sea a ayudarnos un poquito más. Que sí se hace, pero si falta un poco yo si siento que falta un poco más apoyarnos, este, que no haya malos entendidos ¿verdad?, de que a lo mejor si estoy platicando con una maestra no piensen allá que ya estamos hablando de tal o cual maestro esas situaciones ¿no?, pero yo creo que eso que estoy diciendo yo creo que en todos los, lugares se da mucho ¿no? De que ésta no me cae bien y a lo mejor está hablando con aquella maestra y está hablando de mí y cosas de esas no que, eso se me hace un poco tonto pero que tristemente si se da.